

UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN

FAKULTÄT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFTEN

Belastungen beim Einstieg in das Berufsleben

Eine empirisch-quantitative Analyse von
Problemen der Auszubildenden in der Eingangsphase
der Berufsausbildung im Einzelhandel

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

von

Sven Oliver Debie

aus

Wachtendonk

Tag der Einreichung: 08.11.2010

Erstgutachter:	Prof. Dr. Günter Kutscha
Zweitgutachter:	Prof. Dr. Rolf Dobischat
Tag der Disputation:	08. Februar 2011

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	III
Abbildungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis	X
Abkürzungsverzeichnis	XIII
1 Einleitung	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Zielsetzung.....	4
1.3 Aufbau der Arbeit.....	6
1.4 Datenquellen.....	8
2 Die Berufsausbildung im Einzelhandel.....	10
2.1 Beschäftigungstrends im Einzelhandel.....	10
2.2 Die Einzelhandelsberufe	13
3 Grundlegende Forschungsbereiche	19
3.1 Vorbemerkung	19
3.2 Übergang in die Berufsausbildung	19
3.2.1 Übergangsforschung.....	19
3.2.2 Berufswahl- und Berufsfindung.....	21
3.3 Abbruch der Berufsausbildung	26
3.3.1 Abbruchforschung.....	26
3.3.2 Ausbildungsabbrüche in den Einzelhandelsberufen	28
3.4 Copingstrategien im Jugendalter	30
3.4.1 Copingforschung.....	30
3.4.2 Copingstrategien nach Seiffge-Krenke.....	32
4 Das Forschungsprojekt ProBE.....	34
4.1 Zielsetzung und Fragestellung des Forschungsprojekts.....	34
4.2 Forschungsdesign und forschungsmethodisches Vorgehen	35
4.2.1 Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel	35
4.2.2 Datenerhebung	40
4.2.3 Datenauswertung.....	43
5 Konzeption der empirisch-quantitativen Untersuchung	45
5.1 Forschungsmethodisches Vorgehen	45

5.2 Fragebogen: Aufbau und Operationalisierung	46
5.3 Untersuchungsdurchführung und Beschreibung der Stichprobe	47
5.3.1 Pretest.....	47
5.3.2 Hauptuntersuchung.....	50
5.3.3 Datenerfassung und Dateiorganisation	51
5.3.4 Beschreibung der Stichprobe	52
6 Belastende Ausbildungsaspekte.....	57
6.1 Einleitung	57
6.2 Fragebogenkategorien, Ausbildungsaspekte, Operationalisierung.....	58
6.3 Auswertungsmethodische Hinweise und Datenauswertung	62
6.3.1 Methodische Vorbemerkungen.....	62
6.3.2 Negative Ausbildungsaspekte	68
6.3.3 Positive Ausbildungsaspekte	74
6.3.4 Zusammenhangsprüfungen.....	78
6.4 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	84
7 Übergang in die Berufsausbildung	89
7.1 Einleitung und theoretische Grundlagen	89
7.2 Befunde aus der Interviewphase	91
7.3 Standardisierte Erhebung	94
7.3.1 Datenerhebung	94
7.3.2 Datenauswertung.....	97
7.3.2.1 Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase	98
7.3.2.1.1 Anzahl und Art der erlebten Probleme	98
7.3.2.1.2 Erlebte Konflikte	99
7.3.2.1.3 Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung	100
7.3.2.1.4 Zufriedenheit mit den Tätigkeiten und der Ausbildung....	100
7.3.2.2 Zusammenhänge zwischen Übergangsaspekten und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase	101
7.3.2.2.1 Übergangsweg: Art und Anzahl der Übergangsstationen	101
7.3.2.2.2 Wunschberufsaussage	107
7.3.2.2.3 Berufspläne am Ende der Schulzeit.....	110
7.3.2.2.4 Anfängliche Erwartung und Ausbildungsrealität.....	112
7.3.2.2.5 Einzelhandelserfahrungen vor der Ausbildungsaufnahme	117

7.3.2.2.6	Fallgruppenspezifische Unterschiede in der durchschnittlichen Anzahl der erlebten Probleme.....	120
7.4	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	122
8	Wissensdefizite als berufstypische Anforderung	127
8.1	Einleitung und theoretische Grundlagen	127
8.2	Befunde aus der Interviewphase	128
8.3	Standardisierte Erhebung	129
8.3.1	Datenerhebung	129
8.3.2	Datenauswertung.....	130
8.3.2.1	Randauszählung zu den Wissensdefiziten	130
8.3.2.2	Bedingungen für das Zutreffen von Wissensdefiziten	132
8.3.2.3	Belastungen im Zusammenhang mit den Wissensdefiziten	137
8.4	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	142
9	Rollenfindung in der Eingangsphase der Berufsausbildung.....	145
9.1	Einleitung und theoretische Grundlagen	145
9.2	Konflikte in der Eingangsphase	146
9.2.1	Einleitung und theoretische Grundlagen	146
9.2.2	Befunde aus der Interviewphase	150
9.2.3	Standardisierte Erhebung	152
9.2.3.1	Datenerhebung.....	152
9.2.3.2	Datenauswertung	153
9.2.3.2.1	Interpersonelle Konflikte und ihre Folgen.....	153
9.2.3.2.2	Konflikte und Konfliktpartner in der Berufsausbildung	155
9.2.3.2.3	Verhalten der Auszubildenden in Konfliktsituationen	159
9.2.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	168
9.3	Anerkennungsdefizite	174
9.3.1	Einleitung und theoretische Grundlagen	174
9.3.2	Befunde aus der Interviewphase	175
9.3.3	Standardisierte Erhebung	176
9.3.3.1	Datenerhebung.....	176
9.3.3.2	Datenauswertung	177
9.3.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	182
10	Anpassung an den Zeitrhythmus	184
10.1	Einleitung und theoretische Grundlagen	184
10.2	Befunde aus der Interviewphase	185

10.3 Standardisierte Erhebung	187
10.3.1 Datenerhebung	187
10.3.2 Datenauswertung	188
10.3.2.1 Arbeitszeitregelungen in den Ausbildungsbetrieben	188
10.3.2.2 Arbeitszeitaspekte und Belastungen	195
10.4 Zusammenfassung der Ergebnisse	199
11 Berufsschulunterricht und betriebliche Ausbildungsmaßnahmen	203
11.1 Einleitung	203
11.2 Befunde aus der Interviewphase	204
11.3 Standardisierte Erhebung	206
11.3.1 Datenerhebung	206
11.3.1.1 Schulische Ausbildungspraxis	206
11.3.1.2 Betriebliche Ausbildungspraxis	208
11.3.2 Datenauswertung zum Berufsschulunterricht	210
11.3.2.1 Qualität des Berufsschulunterrichts	210
11.3.2.2 Wichtigkeit des Berufsschulunterrichts	213
11.3.2.3 Zusammenhangsüberprüfungen zur Berufsschule	216
11.3.3 Datenauswertung zur Ausbildung in den Betrieben	223
11.3.3.1 Betriebliche Ausbildungsmaßnahmen	223
11.3.3.2 Qualität der betrieblichen Ausbildung	227
11.3.3.3 Wichtigkeit der betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen	231
11.3.3.4 Zusammenhangsüberprüfungen	233
11.3.4 Datenauswertung zur Lernortkooperation und zu Zusammenhängen zwischen den Auszubildendenurteilen	236
11.3.4.1 Lernortkooperation	236
11.3.4.2 Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt	239
11.3.4.3 Zusammenhänge zwischen den Auszubildendenurteilen zur schulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis	242
11.4 Zusammenfassung der Ergebnisse	245
12 Schlussbetrachtung	251
13 Literaturverzeichnis	261
Anhang	287
Anlagenverzeichnis	288

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Beschäftigungsentwicklung im Einzelhandel (1995 bis 2006)	12
Abbildung 2:	Beschäftigte im Einzelhandel nach Beschäftigungsstatus (2000 bis 2006)	12
Abbildung 3:	Flexibles Ausbildungskonzept für Verkäufer/Verkäuferinnen und Kaufleute im Einzelhandel..	15
Abbildung 4:	Rahmenmodell zur Erklärung der Berufswahl nach Bußhoff (1984)	25
Abbildung 5:	Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (MEBE).....	36
Abbildung 6:	Ablauf der problemzentrierten Interviews	42
Abbildung 7:	Forschungsdesign des Forschungsprojekts "ProBE"	44
Abbildung 8:	Stufen der Fragebogenoperationalisierung	47
Abbildung 9:	Altersverteilung der Gesamtstichprobe nach Geschlecht ...	53
Abbildung 10:	Höchste Schulabschlüsse der Auszubildenden im Vergleich (Fragebogenerhebung).....	54
Abbildung 11:	Betriebsformen der Ausbildungsbetriebe und angestrebte Berufsabschlüsse der Auszubildenden (Fragebogenerhebung)	55
Abbildung 12:	Beispielitem zur Erfassung der Ausbildungsaspekte	60
Abbildung 13:	Ereignishäufigkeit und Belastungshäufigkeit der positiven und negativen Ausbildungsaspekte	62
Abbildung 14:	Untersuchte Prädiktorvariablen	68
Abbildung 15:	XY-Diagramm der negativen Ausbildungsaspekte	72
Abbildung 16:	XY-Diagramm der positiven Ausbildungsaspekte	76
Abbildung 17:	Tätigkeiten der Auszubildenden nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule	102
Abbildung 18:	Zusammenhänge zwischen der Wunschberufsaussage und den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase	109
Abbildung 19:	Problemhaltigkeit der Eingangsphase im Zusammenhang mit den beruflichen Plänen	111

Abbildung 20:	Zusammenhänge zwischen dem Übereinstimmen der anfänglichen Erwartungen mit der Ausbildungsrealität und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase	116
Abbildung 21:	Individuelle Häufigkeiten des Zutreffens der Wissensdefizite	131
Abbildung 22:	Mittelwertvergleich zu den Auswirkungen von Konflikten auf die Zufriedenheitsaussagen der Auszubildenden	155
Abbildung 23:	Bewältigungsstrategien der Auszubildenden im Konfliktfall (getrennt nach der Gruppenzugehörigkeit der Konfliktpartner/innen).....	160
Abbildung 24:	Häufigkeitsverteilung zum Konfliktverhalten der Auszubildenden	163
Abbildung 25:	Differenzierung des Bewältigungsverhaltens der Auszubildenden in Konfliktsituationen	164
Abbildung 26:	Gedanken der Auszubildenden an den Ausbildungsabbruch (differenziert nach dem Verhalten in Konfliktsituationen).....	165
Abbildung 27:	Bedeutung der Anerkennung von verschiedenen Personengruppen	178
Abbildung 28:	Art und Zeitpunkt der Anerkennung.....	182
Abbildung 29:	Arbeitszeitregelungen in den Ausbildungsbetrieben und Informationsvorlauf bei unregelmäßig wechselnden Arbeitszeiten (AZ)	189
Abbildung 30:	Hervorgerufene Belastungen durch die einzelnen Arbeitszeitaspekte.....	195
Abbildung 31:	Fragebogenitem zur Erfassung der Wichtigkeit von Berufsschulinhalten für die tägliche Arbeit im Betrieb	208
Abbildung 32:	Häufigkeit des Zutreffens von Unterrichtsausfall und zu hohem Unterrichtstempo in den Berufsschulen	211
Abbildung 33:	Verteilung der Aussagen zur Wichtigkeit verschiedener Berufsschulinhalte für die tägliche Arbeit im Betrieb	214
Abbildung 34:	Zufriedenheitsaussagen zur täglichen Arbeit und zum betrieblichen Teil der Ausbildung	227
Abbildung 35:	Mittlere Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung getrennt nach den im Betrieb durchgeführten Ausbildungsmaßnahmen	230

Abbildung 36:	Wichtigkeitseinschätzungen der Auszubildenden zur betrieblichen Ausbildungspraxis	232
Abbildung 37:	Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung differenziert nach der Häufigkeit des Erhalts von Anerkennung im Betrieb.....	235
Abbildung 38:	Zufriedenheit mit der Ausbildung differenziert nach der Einschätzung der betrieblichen Ausbildungsqualität	241

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht über die Lernfelder der Einzelhandelsberufe	16
Tabelle 2:	Thematisierte Ausbildungsaspekte.....	59
Tabelle 3:	Kontingenztafel für das Zutreffen von Überstunden und den hierdurch verursachten Belastungen.....	66
Tabelle 4:	Zutreffen der negativen Ausbildungsaspekte und die hervorgerufenen Belastungen	69
Tabelle 5:	Ergebnis der Clusteranalyse (negative Ausbildungsaspekte)	73
Tabelle 6:	Nichtzutreffen der positiven Ausbildungsaspekte und die hervorgerufenen Belastungen	75
Tabelle 7:	Kontingenztafel und Ergebnisse der Chi ² -Untersuchung: Zusammenhang zwischen der „Betriebsform“ und dem Problem „Schweres Heben oder Tragen“	81
Tabelle 8:	Operationalisierung zur Fragebogenkategorie Übergang in die Berufsausbildung	96
Tabelle 9:	Zusammenfassung der Übergangsaspekte und der Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel	97
Tabelle 10:	Häufigkeitsverteilungen zu den Zufriedenheitsaussagen..	100
Tabelle 11:	Ergebnisse der Chi ² -Unabhängigkeitstests zwischen den Übergangswegen und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase	105
Tabelle 12:	Ergebnisse der Chi ² -Unabhängigkeitstests zwischen den Wunschberufsaussagen und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase	108
Tabelle 13:	Ergebnisse der Chi ² -Unabhängigkeitstests zwischen den Berufsplänen am Ende der Schulzeit und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase	110
Tabelle 14:	Ergebnisse der Chi ² -Unabhängigkeitstests zwischen der Übereinstimmung der anfänglichen Erwartungen mit der Ausbildungsrealität und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase	115
Tabelle 15:	Ergebnisse der Chi ² -Unabhängigkeitstests zwischen den gesammelten Einzelhandelserfahrungen vor der Ausbildungsaufnahme und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase	118

Tabelle 16:	Mittelwertvergleich zur Anzahl der in der Eingangsphase erlebten Probleme (Fallgruppenunterscheidung nach verschiedenen Übergangsaspekten).....	121
Tabelle 17:	Ergebnisse der Chi ² -Unabhängigkeitstests zwischen dem betriebsspezifischen Prädiktor Betriebsform und dem Zutreffen von Wissensdefiziten.....	132
Tabelle 18:	Ergebnisse der Chi ² -Unabhängigkeitstests zwischen potenziellen betriebs- und personenbezogenen Prädiktoren und dem Zutreffen von Wissensdefiziten.....	134
Tabelle 19:	Ergebnisse der Chi ² -Tests zwischen potenziellen Prädiktoren und den Problemen aufgrund von Wissensdefiziten	138
Tabelle 20:	Operationalisierung zum Fragebogenbereich Konflikte	152
Tabelle 21:	Kontingenztafel: Zusammenhang zwischen dem Erleben von Konflikten während der Tätigkeitsausübung und dem Entstehen von Abbruchgedanken	154
Tabelle 22:	Gruppenspezifische Unterschiede beim Auftreten von Konflikten und Ergebnisse der Zusammenhangsprüfung zwischen den Gruppierungsvariablen und dem Konfliktauftreten	157
Tabelle 23:	Ergebnisse der Chi ² -Zusammenhangsprüfung zwischen personen- und betriebsspezifischen Prädiktoren und dem Auftreten von Konflikten mit Vorgesetzten/Kolleg(inn)en und Kund(inn)en	158
Tabelle 24:	Kontingenztabellen und Ergebnisse der Chi ² -Untersuchungen: Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Auszubildenden in Konfliktsituationen und den Zufriedenheitsaussagen	167
Tabelle 25:	Operationalisierung zum Fragebogenbereich Anerkennung.....	177
Tabelle 26:	Kontingenztafel: Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit der Anerkennung durch Berufsschullehrer(inne)n und der Belastungen aufgrund der Nichtanerkennung in der Berufsschule	180
Tabelle 27:	Operationalisierung der Fragebogenkategorie Arbeitszeitaspekte.....	188
Tabelle 28:	Ergebnis der Chi ² -Unabhängigkeitsprüfung zwischen der Arbeitszeitregelung im Betrieb und der Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Ausbildung insgesamt.....	190

Tabelle 29:	Ergebnis der χ^2 -Unabhängigkeitsprüfung zwischen der Zufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung und den Gedanken an den Ausbildungsabbruch	194
Tabelle 30:	Ergebnisse des χ^2 -Unabhängigkeitstests zwischen den Arbeitszeiten als Grund für Abbruchgedanken und potenzielle Prädiktoren	194
Tabelle 31:	Operationalisierung der Fragebogenkategorie schulische und betriebliche Ausbildungspraxis	209
Tabelle 32:	Ergebnisse der Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstests zum Berufsschulunterricht und den potenziellen Prädiktoren...	219
Tabelle 33:	Kreuztabelle zwischen der Zufriedenheit mit der Unterrichtsqualität und der Wichtigkeit des Berufsschulunterrichts für die fachliche Ausbildung	222
Tabelle 34:	Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests zwischen den betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen und der Betriebsform.....	225
Tabelle 35:	Anteil der verschiedenen Ausbildungsmaßnahmen an der betrieblichen Ausbildungspraxis (getrennt nach Betriebsformen)	225
Tabelle 36:	Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests zwischen den betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen und der Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung	228
Tabelle 37:	Ergebnis der Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstests zur betrieblichen Ausbildungspraxis und den potenziellen Prädiktoren.....	233
Tabelle 38:	Chi-Quadrat Ergebnisse zum Kooperationsverhalten der Betriebe und der Betriebsform.....	238
Tabelle 39:	Ergebnisse der χ^2 -Unabhängigkeitstests zur Ausbildungszufriedenheit.....	240
Tabelle 40:	Rangkorrelation (Kendall-Tau-b) zwischen den Auszubildendenurteilen zur schulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis	244

Abkürzungsverzeichnis

AHR	Allgemeine Hochschulreife
AZ	Arbeitszeit
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BerBiRefG	Berufsbildungsreformgesetz
BFS	Berufsfachschule
BGBI	Bundesgesetzblatt
BGJ	Berufsgrundschuljahr
BGM	Berufsbiographische Gestaltungsmodi
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BK	Berufskolleg
BS	Berufsschule
BvB	Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit
CIT	Critical Incident Technique
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DJI	Deutsches Jugendinstitut
EH	Einzelhandel
EQJ	Einstiegsqualifizierung Jugendlicher
FHR	Fachhochschulreife
FOR	Fachoberschulreife
FOS	Fachoberschule
HR	Hochschulreife
HWO	Handwerksordnung
IAB	Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IHK	Industrie- und Handelskammer
LF	Lernfeld

LÖG	Ladenöffnungsgesetz
MEBE	Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
MPIB	Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
PQ	Pflichtqualifikationseinheiten
ProBE	Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
PZI	Problemzentrierte Interviews
WQ	Wahlqualifikationseinheiten

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Setzt man sich in wissenschaftlichen Arbeiten mit dem Thema Berufsausbildung in Deutschland auseinander, dann geht dieses nicht, ohne die seit vielen Jahren andauernde Diskussion um die berufliche Bildung im Allgemeinen sowie die Zukunftsfähigkeit des dualen Systems der Berufsausbildung im Speziellen aufzugreifen. Immer wieder wird von der Notwendigkeit grundlegender Reformanstrengungen gesprochen (vgl. beispielsweise Baethge/Solga/Wieck 2007; Kremer 2007; Zimmer 2009). Angesichts der erkennbaren Herausforderungen der Zukunft, – wie dem sektoralen Strukturwandel zur Wissensgesellschaft, dem Anstieg des Qualifikationsniveaus, der verstärkten Internationalisierung der Güter- und Arbeitsmärkte sowie der Heterogenisierung und Alterung der Gesellschaftsstruktur – scheinen Reformen dringend angebracht (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 7). Wenn auch sehr interessant, so ist diese Diskussion zu vielschichtig, um sie an dieser Stelle als Begründungszusammenhang der vorliegenden Arbeit in Gänze abzubilden. Aus diesem Grunde werden, mit Bezug auf das Thema der Arbeit, lediglich die Aspekte der Diskussion aufgegriffen, die mit den Schwierigkeiten der Jugendlichen beim Eintritt in das duale System der Berufsausbildung (erste Schwelle) zusammenhängen.

Der Übergang junger Menschen von der allgemeinbildenden Schule in das Berufsbildungssystem ist ein vielschichtiger Prozess, in dessen Verlauf die Jugendlichen eine Vielzahl von Entscheidungen treffen müssen. Wird nach dem Schulabschluss eine berufliche Ausbildung außerhalb der Hochschulen in Deutschland angestrebt, so stehen die Jugendlichen vor dem „differenzierteste[n] Subsystem innerhalb des gesamten Bildungssystems“ (Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 5). Dieses System bietet den Schulabgängern und Schulabgängerinnen die Möglichkeit, eine betriebliche Ausbildung im dualen System oder eine vollzeitschulische Ausbildung nach Landesrecht im Schulberufssystem zu absolvieren.

Die Jugendlichen, die eine berufliche Ausbildung anstreben, sind unter dem Einfluss von Ungleichgewichten am Ausbildungsstellenmarkt bei gleichzeitig anhaltender Attraktivität¹ der Berufsausbildung im dualen System, einem scharfen Wettbewerb um Ausbildungsstellen ausgesetzt. Die Verlierer dieses Wettbewerbs befinden sich zu einem großen Teil in dem quantitativ stark angewachsenen „Übergangs-“ bzw. „Chancenverbesserungssystem“ sogenannter berufsvorbereitender Maßnahmen oder in der Jugendarbeitslosigkeit (vgl. Kutscha 2005). Diese (Aus-)Bildungsangebote, die „unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79), dienen unter anderem zur beruflichen Orientierung sowie zur Verbesserung der schulischen Voraussetzungen gerade der Jugendlichen, die keine Chance im vollqualifizierenden Berufsbildungswesen bekommen haben. Die vielfältigen Maßnahmen wurden in den vergangenen Jahren stark ausgebaut und verzeichnen im Jahr der Datenerhebung zu der hier vorliegenden Arbeit (2006) fast ebenso viele Neuzugänge wie das duale System (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 96 f.).

Die Ausweitung des Übergangssystems kann als Folge der zunehmenden Schwierigkeiten von Jugendlichen beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung angesehen werden. Der stark angestiegenen Zahl der Ausbildungsinteressenten steht ein sinkendes Ausbildungsplatzangebot der Betriebe gegenüber². Die so entstandene Versorgungslücke wird in erster Linie durch die Ausweitung des Übergangssystems zu kompensieren versucht (vgl. Ulrich 2008, S. 1). Die Probleme der Jugendlichen beim Übergang vom Schul- ins Beschäftigungssystem zeigten sich auch darin, dass die Zeitspanne zwischen Schulabschluss und Ausbildungseinstieg der Absolvent(inn)en immer größer wird. Jugendliche brauchen heute deutlich länger bis zum Ausbildungseinstieg als noch vor einigen Jahren.

¹ In Schulabgängerbefragungen des Bundesinstituts für Berufsbildung konnte kein nachlassendes Interesse an einer Berufsausbildung festgestellt werden (vgl. Ulrich 2007, S. 9).

² Für das Ungleichgewicht zwischen dem Angebot und der Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt werden vielfältige Gründe angeführt. So nennt z. B. Pätzold (2004) die Verschiebungen in der Wirtschaftsstruktur und abwärts gerichtete Konjunkturverläufe als mögliche Ursachen (Pätzold 2004, S. 577).

Waren 1993 noch knapp 53 % der Ausbildungsanfänger jünger als 18 Jahre, so waren es 2006 nur noch gut 18 % (vgl. Beicht/Friedrich/Ulrich 2007, S. 1). Trotz des Anwachsens des Übergangssystems und der vollzeitschulischen Ausbildungsgänge stellt die duale Berufsausbildung immer noch den quantitativ größten Ausbildungsbereich dar.

Das Ausweichen auf Maßnahmen im Übergangssystem stellt in Zeiten schlechter Arbeitsmarktbedingungen nicht die einzige Reaktion der Ausbildungsplatzsuchenden dar. Oftmals verändert sich bei Jugendlichen auch das Bewerbungsverhalten selbst. Anstatt sich nur auf einen bestimmten (Wunsch-)Beruf zu bewerben, wird sich frühzeitig auch auf Ausbildungsstellen in unterschiedlichen Berufen beworben. Bereits vor über 20 Jahren haben Walter Heinz und Helga Krüger dieses Verhalten als ein „optimales“ Bewerbungsverhalten in Zeiten schlechter Arbeitsmarktbedingungen bezeichnet (vgl. Heinz u. a. 1985, S. 131). Wie auch die hier angestellte Untersuchung zeigen wird, bewerben sich immer mehr Jugendliche in zahlreichen, zum Teil sehr unterschiedlichen Berufen, um ihre Einstellungschancen zu erhöhen und so möglichst zeitnah nach der Schulentlassung eine Ausbildungsstelle zu erhalten.

Aber auch die zeitnahe Aufnahme einer Berufsausbildung ist nicht gleichbedeutend mit der Lösung aller Übergangsprobleme der Jugendlichen. Trotz der Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz in Krisenzeiten auf dem Arbeitsmarkt und deren Auswirkungen auf das Arbeitsplatzangebot (vgl. Rauner 1996, S. 30), bewegen sich die Zahlen der vorzeitigen Vertragslösungen auf einem hohen Niveau. Fast jeder/jede fünfte Auszubildende beendet die Ausbildung ohne das angestrebte Ausbildungsziel erreicht zu haben. Im Bereich der hier näher betrachteten Einzelhandelsberufe liegen die Abbruchquoten mit 20 % bei den Einzelhandelskaufleuten und immerhin 23,6 % bei den Verkäufer/innen im Jahr der Datenerhebung zu dieser Arbeit (2006) über der durchschnittlichen Abbruchquote aller Ausbildungsberufe von 19,8 % (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010a; Bun-

desinstitut für Berufsbildung 2010b; Bundesinstitut für Berufsbildung 2010c).³ Diese Zahlen deuten darauf hin, dass die Berufsausbildung im Einzelhandel mit besonderen Problemen für die Auszubildenden behaftet ist, die im Rahmen dieser Arbeit betrachtet werden.

1.2 Zielsetzung

Die Ausbildungsberufe Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel gehören seit vielen Jahren zu den zehn am stärksten besetzten Ausbildungsberufen in Deutschland. Im Jahre 2006 absolvieren z. B. 113.710 Auszubildende eine Einzelhandelsausbildung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, S. 118). Neben den hohen Ausbildungszahlen ist die Berufsausbildung in den Einzelhandelsberufen, wie kurz aufgezeigt, auch dadurch gekennzeichnet, dass seit Jahren überdurchschnittlich viele Auszubildenden ihren Ausbildungsvertrag vorzeitig lösen. Untersuchungen zu Ausbildungsabbrüchen wurden bereits viele durchgeführt und beschränken sich in erster Linie auf die Erfassung der Gründe, die zum Abbruch der Berufsausbildung geführt haben (vgl. beispielsweise Bohlinger 2002; Hecker 2000; Huth 2000; Weiß 1982c). Ohne an dieser Stelle auf die Abbruchgründe im Einzelnen einzugehen, scheint es unbestritten, dass die vorzeitigen Vertragslösungen i.d.R. negative Auswirkungen sowohl für die betroffenen Auszubildenden und die jeweiligen Ausbildungsbetriebe als auch für die Gesamtwirtschaft haben (vgl. Deuer 2003, S. 20 f.; Deuer 2006, S. 9 ff.).

Wenig bekannt ist allerdings, wie die Auszubildenden, die ihre Berufsausbildung nicht abbrechen, die als problematisch empfundenen Anforderungen der Eingangsphase der Berufsausbildung bewältigen – wie sie also diese entscheidende Phase ihrer beruflichen Kompetenzentwicklung gestalten. Die

³ Mit Artikel 2a des Berufsbildungsreformgesetzes (BerBiRefG) vom 23.03.2005 erfolgte eine Revision der Berufsbildungsstatistik, die am 1. April 2007 in Kraft trat. Im Rahmen dieser Revision wurde unter anderem die Datenerhebung zur Berufsbildungsstatistik von einer Aggregationsdatenerfassung auf eine Individualdatenerfassung umgestellt (vgl. hierzu beispielsweise Uhly/Lohmüller/Arenz 2008, Kapitel 10; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, S. 112 ff.). Aufgrund der hiermit verbundenen erheblichen Änderungen in der Berufsbildungsstatistik ist ein Vergleich der Daten ab 2007 mit den Vorjahren nur eingeschränkt möglich. Die hier angesprochenen überdurchschnittlichen Vertragslösungsquoten bei den Einzelhandelsberufen bestätigen sich aber auch für die Folgejahre. Im Jahre 2008 lag die Gesamtlösungsquote beispielsweise bei 21,5 %, die der Einzelhandelskaufleute bei 21,6 % und die der Verkäufer/Verkäuferinnen schon bei 27,1 %.

berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung hat sich vorrangig mit den didaktischen Fragen beruflicher Lehr-Lern-Prozesse und darauf zugeschnittenen Lernaufgaben befasst. Für den erfolgreichen Verlauf der Berufsausbildung und insbesondere der ersten Monate dieser Ausbildung nicht minder relevante Aspekte der Bewältigung fachlicher und überfachlicher Herausforderungen blieben weitgehend vernachlässigt. Sie wurden im Hinblick auf eine entwicklungsfördernde Gestaltung der Eingangsphase in der Berufsbildungsforschung nur wenig beachtet. Von besonderer Bedeutung sind dabei die berufsspezifischen Kontextbedingungen, die den Start in die Berufsausbildung mehr oder weniger stark beeinflussen können. Unsere Untersuchung beschränkt sich dabei auf die Einzelhandelsberufe. Auszubildende werden in diesem Bereich mit besonders disparaten Arbeitsbedingungen konfrontiert. Um die Jugendlichen in der schwierigen Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel nicht alleine mit ihren Problemen zu lassen, sondern sie pädagogisch zu begleiten und zu unterstützen, ist es erforderlich, die Probleme der Auszubildenden in dieser Phase zu kennen.

Das dieser Arbeit zu Grunde gelegte Problemverständnis orientiert sich am Begriffsverständnis von Dörner (1976). Hiernach liegt ein „Problem“ immer dann vor, wenn sich ein Individuum „in einem inneren oder äußeren Zustand befindet, den es aus irgendwelchen Gründen nicht für wünschenswert hält, aber im Moment nicht über die Mittel verfügt, um den unerwünschten Zustand in den wünschenswerten Zielzustand zu überführen“ (Dörner 1976, S. 10). In unserer Untersuchung geht es um die subjektiv von den Auszubildenden als nicht wünschenswert wahrgenommenen Situationen oder Zustände in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel. In der Regel zeichnen sich die Probleme der Auszubildenden dadurch aus, dass bei der Ausführung von Tätigkeiten eine individuelle Beanspruchung wahrgenommen wird, die das normale Maß an Beanspruchung übersteigt und die als Belastung von den Auszubildenden empfunden wird. Ausschlaggebend für die Benennung von Problemen sind also die individuellen und subjektbezogenen Bewertungsprozesse der Auszubildenden und nicht etwa objektivierbare Belastungsgrenzen. Ähnlich wie bei psychischen Belastungen handelt es sich bei den so verstandenen Problemen um relationale Größen, die aus der Differenz zwischen den situativen Gegebenheiten am Arbeitsplatz

und den Möglichkeiten und/oder Bedürfnissen einer Person entstehen (vgl. Eckstein 2006, S. 46).

Zielsetzung dieser Arbeit ist es, die Probleme und Belastungen, die Auszubildende in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel subjektiv wahrnehmen, systematisch zu erfassen und anhand empirischer Daten zu belegen. In einigen Bereichen der Untersuchung wird darüber hinaus hinterfragt, wie die Auszubildenden mit den erlebten Schwierigkeiten umgehen – welche Strategien sie bei der Bewältigung der Probleme anwenden. Erst auf der Grundlage dieser Erkenntnisse werden Überlegungen angestellt, wie die Jugendlichen bei der von ihnen zu erbringenden Integrationsleistung zu Beginn ihrer Berufsausbildung unterstützt werden können. Bei diesen Überlegungen kann es allerdings nicht darum gehen, „Patentrezepte“ für den Umgang mit Problemen der Auszubildenden zu entwickeln. Vielmehr sollen den an der Eingangsphase der Berufsausbildung beteiligten Personen Denkanstöße für die Gestaltung der ersten Ausbildungsmonate im Einzelhandel gegeben werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

Aus der skizzierten Problemstellung und der aufgezeigten Zielsetzung ergibt sich folgende thematische Struktur der Arbeit:

Um einen Überblick über die Entwicklungen und die Rahmenbedingungen der Berufsausbildung im Einzelhandel zu geben, werden in **Kapitel 2** allgemeine Beschäftigungstrends im Einzelhandel aufgezeigt. Darüber hinaus werden die Struktur und die inhaltlichen Schwerpunkte der hier betrachteten Einzelhandelsberufe anhand der curricularen Vorgaben kurz vorgestellt.

Das Thema dieser Arbeit verweist auf komplexe Zusammenhänge der berufsbiografischen Entwicklung beim Start in die Berufsausbildung. Die dabei auftretenden Schwierigkeiten können sowohl mit dem Ablauf des Berufsfindungsprozesses beim Übergang von der Schule in den Beruf als auch mit den besonderen Bedingungen während der Eingangsphase der Berufsausbildung zusammenhängen. Werden auftretende Probleme nicht bewältigt, können sie im schlimmsten Fall dazu führen, dass die Auszubildenden ihre Berufsausbildung schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt abbrechen. Die hiermit angesprochenen Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit sind

mithin vielfältiger Art. Zur Einordnung dieser Arbeit in die bestehende Forschungslandschaft bezieht sich die vorliegende Arbeit im **Kapitel 3** vor allem auf folgende Forschungsbereiche: Übergangsforschung, Abbruchforschung und Copingforschung.

Nach der Darstellung der theoretischen Bezugskonzepte, werden das Design und das forschungsmethodische Vorgehen des durchgeführten Forschungsprojekts ProBE (**Kapitel 4**) und anschließend die Konzeption der im Projekt verankerten empirisch quantitativen Untersuchung (**Kapitel 5**) vorgestellt.

Im ersten Auswertungskapitel (**Kapitel 6**) werden die von den befragten Auszubildenden empfundenen Belastungen betrachtet. Hierbei wird unterschieden, ob die Belastungen durch das Zutreffen von generell unerwünschten Sachverhalten (z. B. Überstunden) (negative Ausbildungsaspekte) oder durch das Ausbleiben von prinzipiell erwünschten Sachverhalten (z. B. Lob und Anerkennung) (positive Ausbildungsaspekte) verursacht werden.

Im Anschluss werden, getrennt nach verschiedenen Auswertungsschwerpunkten, weitere Untersuchungsergebnisse präsentiert. In diesen Auswertungskapiteln werden jeweils zunächst die Erkenntnisse aus der Interviewphase, die der Fragebogenerhebung voranging, vorgestellt. Die themenbezogene Fragebogenoperationalisierung und die Fragebogenauswertung zu den verschiedenen Auswertungskapiteln erfolgt im Anschluss. In den einzelnen Auswertungskapiteln werden Aspekte

- zum Übergang in die Berufsausbildung (**Kapitel 7**),
- zu den Wissensdefiziten der Auszubildenden als berufstypische Anforderung (**Kapitel 8**),
- zur Rollenfindung in der Eingangsphase der Berufsausbildung (**Kapitel 9**),
- zur Anpassung an den Zeitrhythmus (**Kapitel 10**) sowie
- zu den Problemen im Bereich des Berufsschulunterrichts und im Zusammenhang mit betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen (**Kapitel 11**) betrachtet.

Nach der Erläuterung der Ergebnisse in den einzelnen Auswertungskapiteln werden die wichtigsten Befunde sowie berufspädagogisch begründete Empfehlungen für eine möglichst entwicklungsförderliche Gestaltung der Ein-

gangsphase der Berufsausbildung in der Schlussbetrachtung (**Kapitel 12**) die Arbeit abschließen.

1.4 Datenquellen

Die Datengrundlage für diese Arbeit ist im Rahmen des Forschungsprojekts „Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel“ (ProBE) an der Universität Duisburg-Essen entstanden (vgl. Kapitel 4; vgl. Kutscha/Besener/Debie 2009). Während insgesamt zwei Erhebungsphasen wurden hierbei zum einen problemzentrierte Interviews und zum anderen eine standardisierte Fragebogenerhebung in den Industrie- und Handelskammerbezirken Essen und Niederrhein durchgeführt.

In der Interviewerhebung wurden während einer Pretestphase und der anschließenden Hauptuntersuchung insgesamt 65 Auszubildende der Ausbildungsberufe Verkäuferin/Verkäufer und Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel interviewt. Bei dem durchgeführten Pretest handelt es sich um sogenannte Standard-Pretests⁴ (vgl. beispielsweise Prüfer/Rexroth 1996; Prüfer/Rexroth 2000; Prüfer/Rexroth 2005; Schwarz/Sudman 1996). Die Befragten wurden erst im Anschluss an die Interviews über den Testcharakter der Befragung informiert. Die Interviews wurden ausschließlich von trainierten Fachkräften des Projektteams durchgeführt. Bei den eingesetzten Interviewern handelte es sich um drei wissenschaftliche Mitarbeiter des Fachgebiets Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung (Andreas Besener, Anita Milolaza und Sven Oliver Debie) und eine Diplomandin (Jeannette Zumschilde).

Die in der vorliegenden Arbeit angestellte Auswertung der standardisierten Erhebung baut in vielen Bereichen auf die Ergebnisse der Interviewphase auf. Die hergestellten Bezüge zu den Interviews rekurrieren daher häufig direkt auf die Arbeit von Herrn Besener, der im Projektzusammenhang hauptsächlich mit der Auswertung der Interviewphase betraut war (vgl. Besener 2010).

⁴ Siehe hierzu z. B. Oksenberg/Cannell/Kalton (1991). Sie verwendeten erstmals den Begriff „Standard-Pretest“ in der Literatur. Andere Bezeichnungen für den Standard-Pretest sind z. B. „Conventional Pretest“ (Presser/Blair J. 1994) oder „Old-style-pretest“ (Fowler 1992, S. 230).

Die Daten für die im Rahmen dieser Arbeit näher betrachtete standardisierte Erhebung stammen aus der zweiten Erhebungsphase des Forschungsprojekts ProBE. Details zur Durchführung der Fragebogenerhebung und zur Datenerfassung sind im Kapitel 5 zusammengefasst. Die Aufarbeitung und statistische Analyse der Daten aus der Fragebogenerhebung wurden ausschließlich durch mich durchgeführt.

2 Die Berufsausbildung im Einzelhandel

2.1 Beschäftigungstrends im Einzelhandel

Bereits seit den 1970er Jahren vollziehen sich in der Einzelhandelsbranche grundlegende strukturelle Veränderungs- und Anpassungsprozesse, die sich auch auf den Qualifikationsbedarf der Mitarbeiter auswirken. Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung seit 1999 geförderten Projekts „Ermittlung von Trendqualifikationen als Basis zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen“ sind unter anderem Untersuchungen zur Qualifikationsentwicklung im Einzelhandel durchgeführt worden. Hierbei wurden Veränderungen bei den Qualifikationserfordernissen erforscht, die durch den strukturellen Wandel hervorgerufen werden. Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, grundlegende Trends der Branchenentwicklung sowie das veränderte Kundenverhalten (z. B. hybrides Konsumentenverhalten) werden als ausschlaggebende Gründe für den zu beobachtenden Umbruch angeführt. Als Merkmale dieser Veränderungsprozesse, die die gegenwärtige Entwicklung im Einzelhandel charakterisieren, werden Unternehmenskonzentrationen, Reduzierung der Personalkosten sowie der Trend zu mehr Kundenorientierung und Service genannt (vgl. Abicht/Bärwald/Schegk 2003, S. 28 ff.).

In Folge dieser Entwicklung entstehen einerseits Betriebsformen, die Kundenorientierung und Verbesserung der Dienstleistung in den Vordergrund stellen (z. B. Fachgeschäft, Spezialgeschäft) sowie andererseits Einzelhandelsagglomerationsformen, die auf die Nutzung von Größenvorteilen und Rationalisierungseffekten setzen (z. B. SB-Warenhäuser, Discounter). Aufgrund der besonderen Stellung des Einzelhandels zwischen Herstellern und Kund(inn)en, muss bei der Nutzung von Rationalisierungsvorteilen die Reaktion der Kund(inn)en auf diese Maßnahmen berücksichtigt werden. Kundenorientierung hat in Verbindung mit den Kosten senkenden Maßnahmen strukturierende Kraft im Einzelhandel. Dies zeigt sich z. B. am Phänomen des „trading up“, bei dem verschiedene Betriebsformen (Selbstbedienungskonzepte und beratungsintensive Dienstleistungen) unter einem Dach zusammengeführt werden. Je nach verfolgter Unternehmensstrategie gibt es sehr stark voneinander abweichende Qualifikationsanforderungen an die Mi-

tarbeiter. Während Kundenorientierung und Verbesserung der Dienstleistung einen Anstieg der Qualifikationsanforderungen gerade im sozial-kommunikativen und fachlichen Bereich mit sich bringen, zeichnet sich im Discount- und SB-Markt-Bereich ein Trend zur Dequalifizierung der Mitarbeiter im Verkaufsbereich ab (vgl. Abicht/Bärwald/Schegk 2003, S. 36 f.; Paulini 1998, S. 148 f.).

Die Einzelhandelsbranche mit einer Vielzahl verschiedener Betriebsformen und Betriebsgrößen sowie unterschiedlicher Sortimentsstrukturen und Bedienkonzepten ist heute von großer Heterogenität geprägt. Darüber hinaus unterliegt der Einzelhandel an der Schnittstelle zwischen Industrie und Konsumenten in besonderem Maße konjunkturellen Schwankungen und befindet sich auch heute noch in einem in technischen, wirtschaftlichen, rechtlichen und fachlichen Veränderungen begründeten Strukturwandel (vgl. Paulini-Schlottau 2007, S. 3). Stichworte wie Liberalisierung der Ladenöffnungszeiten, Flächenexpansion bei gleichzeitigem Rückgang der Verkaufsstellen, Personalkostensenkungsprogramme angesichts des anhaltenden Preiswettbewerbs und der Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologie sind kennzeichnend für diesen seit Jahren andauernden Wandel (vgl. Schier/Szymenderski 2007, S. 9 f.; Voss-Dahm/Lehndorf 2003, S. 5).

Die sich aus den veränderten Rahmenbedingungen ergebenden Beschäftigungstrends werden im Folgenden in den Blick genommen. Hierzu werden die Folgen der Reorganisation auf das Beschäftigungssystem im Einzelhandel (Zusammensetzung und Niveau der Beschäftigung) aufgezeigt. Da die Erhebungen im Rahmen des Forschungsprojekts ProBE im Jahre 2006 durchgeführt wurden, werden auch die Entwicklungen im Beschäftigungssystem des Einzelhandels bis einschließlich 2006 dargestellt. Datengrundlage sind die Zahlen des Statistischen Bundesamtes (Fachserie 6, Reihe 3.1 und 4).

Betrachtet man die Gesamtzahl der Beschäftigten im Einzelhandel so ist seit Mitte der 1990er Jahre ein Rückgang der Beschäftigtenzahlen zu verzeichnen. Die Mitarbeiterzahl ist um 6,4 % von 2.761.000 (1995) auf 2.585.000 (2006) gesunken (vgl. Ver.di 2007, S. 5).

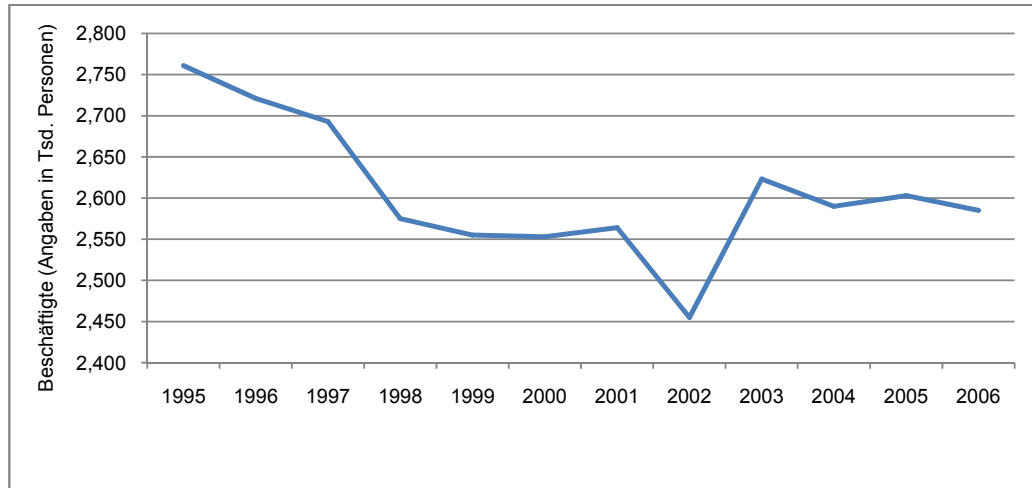


Abbildung 1: Beschäftigungsentwicklung im Einzelhandel (1995 bis 2006)
 Quelle: Ver.di 2007, S. 5: Daten auf der Grundlage des Statistischen Bundesamtes, Fachserie 6, Reihe 3.1 und 4

Der Rückgang der Beschäftigtenzahlen ist allerdings nur ein Aspekt der Gesamtveränderung des Beschäftigungssystems im Einzelhandel. Betrachtet man zusätzlich noch die Beschäftigungsformen (Vollzeit und Teilzeit) zeigt sich neben der Reduzierung der Gesamt-Mitarbeiterzahlen ein weiterer Trend: Die Anzahl der vollbeschäftigten Arbeitnehmer/innen sinkt, während die Teilzeitbeschäftigung und hier insbesondere die geringfügige Beschäftigung zunimmt. Mittlerweile ist jeder zweite Arbeitsplatz im Einzelhandel eine Teilzeitstelle oder ein Minijob (vgl. Kalina/Voss-Dahm 2005). Im Jahre 2004 lag der Anteil der Teilzeitbeschäftigten (50,4 %) erstmals über dem der Vollzeitbeschäftigten (49,6 %).

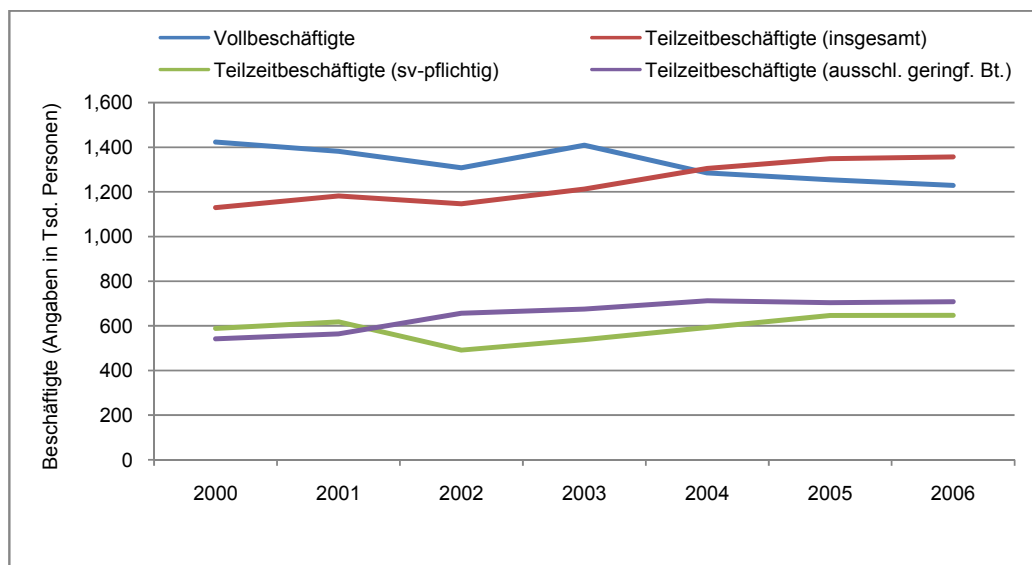


Abbildung 2: Beschäftigte im Einzelhandel nach Beschäftigungsstatus (2000 bis 2006)
 Quelle: Ver.di 2007, S. 6: Daten auf der Grundlage des Statistischen Bundesamtes, Fachserie 6, Reihe 3.1 und 4

Neben den Auswirkungen auf das Beschäftigungsniveau und der „Pluralisierung der Beschäftigungsformen“ (Schier/Szymenderski 2007, S. 11) im Einzelhandel haben die technischen, wirtschaftlichen, rechtlichen und fachlichen Veränderungen auch zu veränderten Anforderungen an die Beschäftigten geführt, was eine Modernisierung der Ausbildung im Einzelhandel zur Folge hatte.

Entscheidend für die vorliegende Arbeit ist, dass sich die aufgezeigten Entwicklungen auch auf die Berufsausbildung im Einzelhandel auswirken und zu teilweise sehr unterschiedlichen Ausbildungsbedingungen in den Betrieben führen. Nachteilig können sich diese Unterschiede beispielsweise im Bereich des berufsschulischen Ausbildungsteils bemerkbar machen. Hier müssen die verschiedenen betrieblichen Erfahrungshintergründe der Auszubildenden sowohl bei der Planung, der Durchführung als auch der Auswertung der schulischen Lehr- Lernprozesse berücksichtigt werden. Ob und in welchem Ausmaß hierdurch Probleme für die Auszubildenden in der Berufsschule entstehen – z. B. durch Unter- oder Überforderung, wird unter anderem Gegenstand der Untersuchung in Kapitel 11 sein.

2.2 Die Einzelhandelsberufe

Das Bundesinstitut für Berufsbildung benennt in der Berufsgruppe Warenkaufleute eine ganze Reihe von Berufen, die im Einzelhandel erlernt werden können. Hierzu zählen beispielsweise der Beruf Buchhändler/Buchhändlerin oder der Automobilkaufmann/Automobilkauffrau (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010d). Im Rahmen der hier angestellten Untersuchung werden wir uns auf die beiden am stärksten frequentierten Ausbildungsberufe aus dieser Gruppe beschränken. Die Berufe Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel zählen bereits seit Jahren zu den zehn am stärksten besetzten Berufe in Deutschland. Mit insgesamt 113.710 Auszubildenden absolvieren im Jahre 2006 mehr als ein Fünftel der 514.334 Auszubildenden in den 10 beliebtesten Berufen eine Einzelhandelsausbildung. Alleine 2006 haben 54.299 Jugendliche eine Ausbildung im Einzelhandel begonnen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, S. 118).

Aufgrund des oben beschriebenen Strukturwandels im Einzelhandel wurden zum 1. August 2004 die damals bestehenden Vorschriften für die Ausbildung

zum Verkäufer/zur Verkäuferin (aus dem Jahre 1968) und zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel (aus dem Jahre 1987) durch „ein in hohem Maße flexibles und durchlässiges Ausbildungskonzept“ (Paulini-Schlottau 2007, S. 6) abgelöst. Die neuen Vorschriften reagieren nicht nur durch eine Anpassung der Ausbildungsinhalte auf den beschriebenen Strukturwandel im Einzelhandel, sie zeichnen sich zusätzlich durch eine veränderte Ausbildungsstruktur aus. Angelegt als Monoberufe mit Pflicht- und Wahlqualifikationseinheiten (PQ und WQ) bieten die neuen Ausbildungsordnungen den Einzelhandelsbetrieben entsprechend ihrer Betriebsform und dem betriebsspezifischen Qualifikationsbedarf sowie den Auszubildenden entsprechend ihrer Bedürfnisse und Neigungen besondere Wahlmöglichkeiten bei der Ausgestaltung der Berufsausbildung (vgl. Malcher 2004, S. 6; Paulini-Schlottau 2007, S. 6).

Im Folgenden wird zunächst kurz die Gesamtstruktur der Einzelhandelsberufe vorgestellt. Anschließend werden die Inhalte des für die angestellte Untersuchung relevanten ersten Ausbildungsjahres näher betrachtet. Nach der Verordnung über die Berufsausbildung im Einzelhandel entsprechen die Inhalte der ersten zwei Jahre der Ausbildung zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel den Inhalten der Ausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin (vgl. Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 38 2004). Nach dem sogenannten Anrechnungsmodell kann die zweijährige Verkäufer(innen)ausbildung daher voll auf die dreijährige Ausbildung zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel angerechnet werden. Im ersten und zweiten Ausbildungsjahr sind in einem zeitlichen Umfang von 21 Monaten insgesamt acht Pflichtqualifikationseinheiten zu absolvieren. Komplettiert werden die ersten zwei Jahre durch eine dreimonatige Wahlqualifikationseinheit, die aus vier zur Auswahl stehenden Einheiten auszuwählen ist. Die Gesamtstruktur der drei Ausbildungsjahre ist der nachfolgenden Abbildung zu entnehmen.

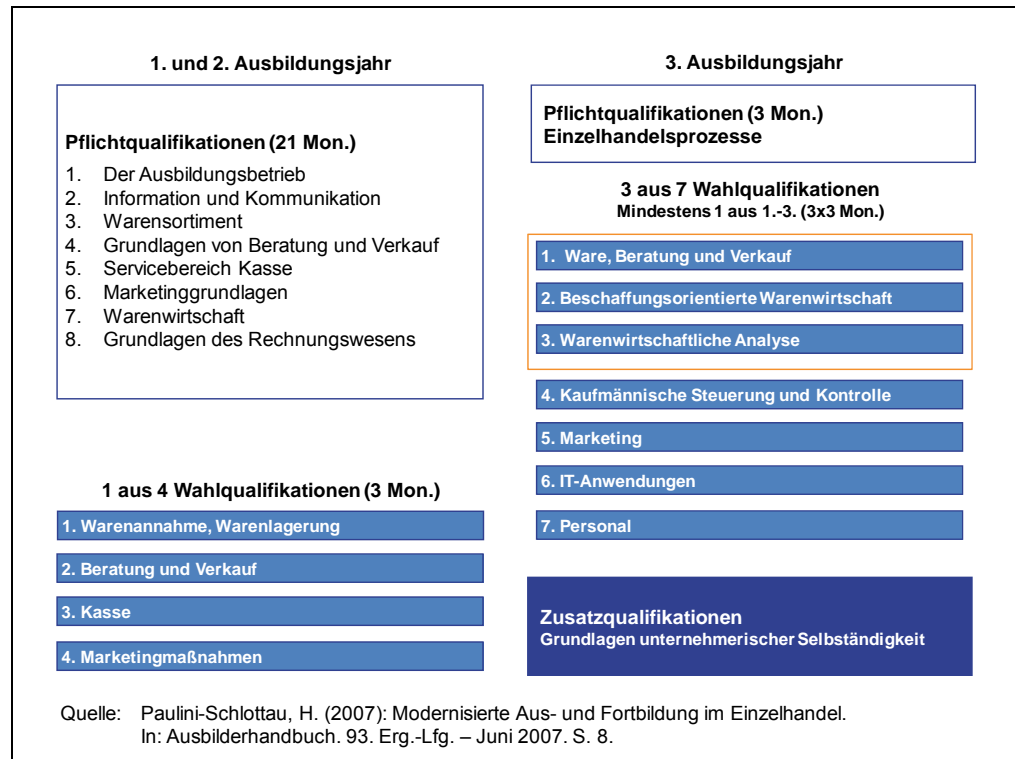


Abbildung 3: Flexibles Ausbildungskonzept für Verkäufer/Verkäuferinnen und Kaufleute im Einzelhandel

Insbesondere im Rahmen der Ausbildung zum Kaufmann im Einzelhandel/zur Kauffrau im Einzelhandel bieten sich mit drei zu wählenden Qualifikationseinheiten im dritten Ausbildungsjahr ausgeprägte Möglichkeiten zur bedarfsgerechten Ausbildungsgestaltung. Aber auch in der Ausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin können durch eine dreimonatige Wahlqualifikationseinheit betriebsspezifische Ausbildungsbedingungen berücksichtigt werden.

Die inhaltliche Nähe der Ausbildungsordnungen zu den curricularen Vorgaben für den schulischen Teil der Ausbildungsberufe (vgl. Kultusministerkonferenz 2004) lässt sich schon aufgrund der Bezeichnungen der Qualifikationseinheiten und der Lernfelder (LF) erahnen.

Übersicht über die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer/Verkäuferin				
Lernfelder		Zeitrichtwerte in Stunden		
Nr.		1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
1	Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren	80		
2	Verkaufsgespräche kundenorientiert führen	80		
3	Kunden im Servicebereich Kasse betreuen	80		
4	Waren präsentieren	40		
5	Werben und den Verkauf fördern	40		
6	Waren beschaffen		60	
7	Waren annehmen, lagern und pflegen		60	
8	Geschäftsprozesse erfassen und kontrollieren		60	
9	Preispolitische Maßnahmen vorbereiten und durchführen		40	
10	Besondere Verkaufssituationen bewältigen		60	
11	Geschäftsprozesse erfolgsorientiert steuern			80
12	Mit Marketingkonzepten Kunden gewinnen und binden			60
13	Personaleinsatz planen und Mitarbeiter führen			60
14	Ein Einzelhandelsunternehmen leiten und entwickeln			80
	Summe (insgesamt 880 Stunden)	320	280	280

Tabelle 1: Übersicht über die Lernfelder der Einzelhandelsberufe

Quelle: Kultusministerkonferenz (2004), S. 8.

Betrachtet man die laut Lehrplan vorgesehenen Lernfelder eins bis fünf und die in den Ausbildungsordnungen aufgeführten Berufsbildpositionen des ersten Ausbildungsjahres, so sind große inhaltliche Gemeinsamkeiten festzustellen. In der Pflichtqualifikationseinheit „Der Ausbildungsbetrieb“ werden z. B. ähnlich wie im LF 1 „Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren“ die Organisation des Ausbildungsbetriebs und dessen Stellung am Markt, arbeits- und sozialrechtliche Vorschriften sowie Fragen der Arbeitssicherheit und des Umweltschutzes thematisiert.

Neben diesen größtenteils betriebs- und arbeitsorganisatorischen sowie rechtlichen Aspekten stellen insbesondere Themen aus dem Bereich der Kundeninteraktion weitere Ausbildungsschwerpunkte im ersten Jahr dar. Hierzu zählen

- das kunden- und dienstleistungsorientierte Führen von Verkaufsgesprächen (LF 2 sowie Teil 4.1 und 4.2 des Ausbildungsberufsbildes),
- die Betreuung von Kunden an der Kasse (LF 3 und Teil 5.1 des Ausbildungsberufsbildes),

- Fragen der Warenpräsentation (LF 4 und Teil 6.2 des Ausbildungsberufsbildes) und
- der Werbung/Verkaufsförderung (LF 5 und Teil 6.1 des Ausbildungsberufsbildes) (vgl. Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 38 2004; Kultusministerkonferenz 2004).

Die Ausbildungsinhalte aus dem Bereich der Kundeninteraktion (LF 2 und LF 3) machen im schulischen Teil der Berufsausbildung insgesamt die Hälfte der 160 Stunden des ersten Ausbildungsjahres aus. Hieran wird deutlich, welchen Stellenwert diesem Themenkomplex auch in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel beizumessen ist. Die Wichtigkeit der Verkaufstätigkeit für die Einzelhandelsberufe kommt auch in den Formulierungen zu den Aufgabengebieten von Verkäufern/Verkäuferinnen und Einzelhandelskaufleuten in den Ausbildungsprofilen zum Ausdruck. So heißt es dort für den Verkäufer/die Verkäuferin: „Zu den wichtigsten Aufgaben zählen der Verkauf sowie die vor- und nachbereitenden Arbeiten in beratungs- und selbstbedienungsorientierten Betrieben“ (Bundesanzeiger Verl.-Ges. 2004). Im Ausbildungsprofil für die Einzelhandelskaufleute heißt es zum Aufgabengebiet der Auszubildenden: „Die Verkaufstätigkeit ist der Mittelpunkt ihres kaufmännischen Aufgabengebietes“ (Bundesanzeiger Verl.-Ges. 2004).

Angesichts dieser Schwerpunkte in den Aufgabengebieten der späteren Verkäufer/Verkäuferinnen und der Einzelhandelskaufleute verwundert es nicht, dass Themen aus dem Bereich der Kundeninteraktion auch im zweiten Ausbildungsjahr wichtige Ausbildungsinhalte darstellen. Neben den im ersten Jahr thematisierten Aspekten der Verkaufstätigkeit werden die Bereiche „Kundenservice“, „Beschwerde und Reklamation“ (Teil 6.3 und 4.3 des Ausbildungsberufsbildes) und „Besondere Verkaufssituationen bewältigen“ (LF 10) im zweiten Ausbildungsjahr behandelt. Ergänzt werden diese Inhalte z. B. um warenbezogene Prozesse (Beschaffung und Lagerung) sowie Fragen der Preisbildung und Kalkulation.

Im dritten Ausbildungsjahr werden für die angehenden Einzelhandelskaufleute zusätzlich die erfolgsorientierte Steuerung von Einzelhandelsprozessen (z. B. Prozessoptimierung durch Schwachstellenanalyse, Qualitätssiche-

rungsmaßnahmen, Controlling als Informations- und Steuerungsinstrument (Teil 9 des Ausbildungsberufsbildes) thematisiert.

Die hier aufgezeigte curriculare Gliederung der Einzelhandelsberufe kann in der Ausbildungspraxis zu einer ganzen Reihe von Problemen führen. So können beispielsweise aufgrund der heterogenen Ausbildungsbedingungen in Abhängigkeit von der in den Betrieben vorherrschenden hauptsächlichen Bedienform oder der Art der Agglomerationsform Schwierigkeiten für die Auszubildenden entstehen. Etwa das im Lernfeld 2 thematisierte Erlernen von kundenorientierten Verkaufsgesprächen kann Auszubildenden bei Discountern, mit wenig intensiver Kundenberatung, durchaus erhöhte Schwierigkeiten bereiten. Aber auch die zeitliche Gliederung der curricularen Vorgaben kann zu Problemen führen. Beispielsweise sind in der Berufsschule die Themen Annahme, Lagerung und Pflege von Waren (Lernfeld 7) erst im zweiten Ausbildungsjahr vorgesehen. In den Betrieben gehören diese Aufgaben dagegen zu den ersten Tätigkeiten, die von den Auszubildenden zu erlernen sind.

Die aus den curricularen Vorgaben möglicherweise entstehenden Probleme werden bei der Datenauswertung im Rahmen dieser Arbeit mit berücksichtigt. Beispielsweise werden Aspekte wie die Betriebsform, die hauptsächliche Bedienform oder auch die inhaltliche Absprache zwischen der Berufsschule und dem Ausbildungsbetrieb mit in die Zusammenhangsprüfungen zu den erlebten Problemen der Auszubildenden einbezogen werden.

3 Grundlegende Forschungsbereiche

3.1 Vorbemerkung

Für die dem Forschungsprojekt ProBE zu Grunde liegende Modellentwicklung waren verschiedene theoretische Überlegungen von besonderer Bedeutung. Neben den in den folgenden Kapiteln dargestellten grundlegenden Forschungsbereichen stellen insbesondere die Kompetenzforschung und die Entwicklungsaufgabenforschung weitere Bezüge dar, die in einem engen Zusammenhang zur Eingangsphase der Berufsausbildung stehen. Unter dem Aspekt der Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1974) betrachtet, kann die Eingangsphase der Berufsausbildung als Aufgabe verstanden werden, deren Bewältigung durch die Auszubildenden weitreichende Auswirkungen auf den eingeschlagenen Berufsweg hat. Da die Betrachtung der Berufsausbildung im Forschungsprojekt allerdings auf die Eingangsphase begrenzt ist, können Auswirkungen auf spätere Phasen nicht betrachtet werden.

Jede Berufsausbildung steht darüber hinaus in einem engen Zusammenhang mit der im Rahmen der Ausbildung angestrebten Kompetenzentwicklung. Auch in der Eingangsphase einer Ausbildung sind Kompetenzen erforderlich, die es den Auszubildenden ermöglichen, die für den Fortgang der Berufsausbildung erforderliche Integrationsleistung zu erbringen. Der Aspekt der Kompetenzentwicklung steht jedoch nicht im Vordergrund unserer Betrachtung der Eingangsphase der Berufsausbildung.

Insgesamt gesehen, sind die Anknüpfungspunkte für das Forschungsvorhaben vielfältiger Art. In der vorliegenden Arbeit beziehen wir uns vor allem auf die im Folgenden näher betrachteten Forschungsbereiche: Übergangsforschung, Abbruchforschung und Copingforschung.

3.2 Übergang in die Berufsausbildung

3.2.1 Übergangsforschung

Die Übergangsforschung in Deutschland betrachtet insbesondere die beruflichen Übergänge an der ersten und zweiten Schwelle des Beschäftigungssystems (vgl. Brock 1991; Heinz 1988; Kutscha 1991; Lorenz 2003). Fokussiert werden damit schwerpunktmäßig berufliche Übergänge wie die Wege in eine Berufsausbildung oder der Beginn einer beruflichen Beschäftigung, die

als wichtige Lebenszäsuren (vgl. Schäfer 1998) im Erwerbsleben gesehen werden können. Diese Übergänge sind stark gekennzeichnet von der institutionellen Struktur des Bildungswesens und erhöhter Selektivität insbesondere verursacht durch veränderte Konstellationen am Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt.

Die strukturellen Probleme an den entscheidenden Stellen des Bildungs- und Beschäftigungssystems wurde in der Vergangenheit umfassend untersucht. Es liegen Ergebnisse aus verschiedenen Längsschnittstudien mit einem quantitativen Zugriff z. B. des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB), des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB) sowie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) vor. Diese Studien repräsentieren die Forschungsergebnisse der 1970er, 1980er und 1990er Jahre auf verschiedensten Spezialgebieten der Berufsbildungs-, Bildungs- und Jugendforschung. Die Untersuchungen befassen sich insbesondere mit strukturellen Aspekten sogenannter „Normalbiografien“, wobei überwiegend der Übergang von der Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem betrachtet wird (vgl. Blossfeld 1985; Hillmer 2003; Mayer u. a. 1989; Seibert 2003). Betont werden dabei nicht die subjektiven Übergangsprobleme des Einzelnen, sondern die quantitativen Auswirkungen der Strukturen des Bildungswesens auf das Übergangsverhalten junger Menschen. Das IAB z. B. wird auch in Zukunft, geschuldet durch knappe Ressourcen, nicht näher auf individuelle Übergangsprobleme und Bewältigungsstrategien eingehen können, obwohl darin ein besonderer Nutzen gesehen wird (vgl. Dostal 2004, S. 137).

Subjektorientierte Ansätze betonen die Probleme der Anpassung an neue Normen und die von Handlungssubjekten realisierten Bewältigungsformen unter den jeweiligen Bedingungen des Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkts. Dies gilt nicht nur für den Berufsfindungsprozess, sondern auch für die nachgelagerte Eingangsphase in die Berufsausbildung. Der Übergang als individueller Entwicklungsprozess umfasst beide Phasen. Auch bei einer „geglückten“, d. h. den Berufswünschen der Jugendlichen entsprechenden Berufsentscheidung kann nicht von vornherein unterstellt werden, dass die Berufserwartungen mit der Berufsrealität übereinstimmen. Der Orientierung über den Beruf als Aufgabe der vorberuflichen Bildung folgt die Orientierung

im Beruf, die neben dem Erwerb der fachlichen Kompetenz auch auf die Ausbildung einer für die Kompetenzentwicklung tragfähigen beruflichen Identität zielt (vgl. Gruschka/Kutscha 1983).

Die strukturelle und die subjektbezogene Betrachtungsweise aufeinander zu beziehen, ist das Anliegen der „differenziellen Übergangsforschung“ (vgl. Heinz 1988). Einschlägige forschungsmethodische Arbeiten und empirische Untersuchungen entstammen dem DFG-Sonderforschungsbereich „Statuspassagen und Risikolagen im Lebenslauf“. In dem Teilprojekt „Statuspassagen in die Erwerbstätigkeit“ wurde z. B. im Rahmen einer quantitativen und qualitativen Panelstudie eine Typologie „berufsbiographischer Gestaltungsmodi“ (BGM)⁵ entwickelt. Unter Bezugnahme auf das Konzept der Selbstsozialisation wird hierbei beschrieben, wie die Akteure sich produktiv mit beruflichen Gelegenheitsstrukturen und Ungleichheitserfahrungen auseinandersetzen. Die Modi „geben eine Antwort auf die Frage, mit welchen Orientierungs- und Handlungsmustern junge Erwachsene ihre beruflichen Statuspassagen und Karriereschritte gestalten und für deren Verlauf Verantwortung übernehmen“ (Witzel/Kühn 1999, S. 3). Die Tatsache, dass im Rahmen der differenziellen Übergangsforschung auf der Grundlage quantitativer und qualitativer Forschungsdaten struktur- und subjektbezogener Übergangsanalysen kombiniert wurden, kann wohl als die „wesentliche Erweiterung des Forschungsanspruchs gegenüber den Übergangsstudien der herkömmlichen und speziell der am IAB institutionalisierten Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ (Kutscha 2004, S. 174) angesehen werden.

3.2.2 Berufswahl- und Berufsfindung

Die Entscheidung eine Ausbildung im Einzelhandel zu beginnen ist von vielen Einflüssen geprägt und, wie unsere Untersuchung aufzeigen wird, oftmals durch Zufälligkeiten bestimmt. Der Berufswahlprozess wird im Rahmen dieser Arbeit als komplexer und langfristiger Prozess verstanden, der bereits vor der ersten konkreten beruflichen Entscheidungssituation beginnt. Die Be-

⁵ Insgesamt unterscheiden Witzel und Kühn (1999) sechs BGM: „Betriebsidentifizierung“, „Lohnarbeiterhabitus“, „Laufbahnorientierung“, „Chancenoptimierung“, „Persönlichkeitsgestaltung“ und „Selbständigenhabitus“.

rufswahl gilt hierbei als „Entscheidung eines Individuums ein bestimmtes Kompetenzprofil zu erwerben, für das es einen relativ dauerhaften gesellschaftlichen Bedarf gibt“ (Beck 2006, S. 174).

Der Berufswahlprozess wird einerseits durch individuelle Fähigkeiten⁶ und Interessen, durch Identifikationsmuster und -personen (Elternhaus, Schule, Peergroup etc.) sowie deren Veränderungen geprägt. Andererseits ist die Berufswahl von der Entwicklung und den Möglichkeiten des Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarktes bestimmt. Aufgrund der persönlichen Entwicklung (Wünsche, Erwartungen, Interessen und berufliche Erfahrungen), der Situation auf dem Arbeitsmarkt und der wechselnden Qualifikationsanforderungen im Berufsleben sind Berufswahlentscheidungen nicht nur im Rahmen der ersten beruflichen Orientierungen während des Übergangs von der Schule ins Berufsleben, sondern darüber hinaus während der gesamten Erwerbstätigkeit von Individuen notwendig (vgl. Braun/Hartmann 1984, S. 11). Im Rahmen dieser Arbeit wird der Übergang an der Ersten Schwelle von der Schule ins Berufsleben betrachtet.

Es existieren unterschiedliche theoretische Erklärungsansätze, die die Abläufe und Einflussfaktoren der Berufswahl untersuchen und diese anhand unterschiedlicher Aspekte betrachten. Hier werden nur einige Theorien genannt, die bereits vielfältige Forschungsarbeiten inspiriert haben, praktische Anwendung in der Berufsberatung gefunden haben und/oder häufig in der Fachliteratur erwähnt werden (vgl. Holling u. a. 2000, S. 2).

Hierzu gehören:

- Die auf die differenzielle Psychologie zurückzuführenden Trait-and-Factor Ansätze, die die Berufswahl als Zuordnung der Berufswähler/innen zu der Welt der Berufe verstehen, bei der die Struktur der beruflichen Anforder-

⁶ Nach Hacker (1978) sind Fähigkeiten „in der Lebensgeschichte entstandene komplexe Eigenschaften, die das Ausführen von Tätigkeiten ermöglichen. Sie stellen verfestigte Systeme verallgemeinerter psychophysischer Prozesse dar, die den Tätigkeitsvollzug steuern. Fähigkeiten betreffen hauptsächlich kognitive – also perzeptive, mnestiche und intellektuelle (gedanklich analysierende und synthetisierende) Vorgänge. Mit der Verfestigung treten ursprünglich erlebte psychische Prozesse aus dem Bewusstsein zurück, sie werden automatisiert; es wird nur noch ihr Ergebnis gleichsam als 'natürliche Eigenschaft' erlebt (vgl. Hacker 1978, S. 305).

rungen mit der Persönlichkeitsstruktur in Einklang gebracht werden muss. Der Grad der Übereinstimmung der genannten Strukturen bedingt hierbei maßgeblich die berufliche Bewährung und die berufliche Zufriedenheit (vgl. Seifert 1977, S. 176 f.; Bußhoff 1989, S. 26 ff.).

- Die entwicklungstheoretischen Ansätze, bei denen die Berufswahl als ein Prozess fortschreitender Entwicklung gesehen wird. Dieser besteht aus mehreren Phasen, die sequenziell durchlaufen werden (vgl. Seifert 1977, S. 181 ff.). Nach Bußhoff handelt es sich bei den entwicklungstheoretischen Ansätzen um den systematischen „Ort für die Frage, über welche Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Berufswählende in der jeweiligen Phase der beruflichen Entwicklung verfügen sollte (Berufswahlkompetenz) bzw. tatsächlich verfügt (Berufswahlreife)“ (Bußhoff 1992, S. 79).
- Im Rahmen der entscheidungstheoretischen Ansätze wird die Berufswahl als ein die Berufs- und Stellenfindung abschließender Entscheidungsprozess verstanden. Vorrangig werden hierbei Entscheidungsmodelle zur Erklärung herangezogen, die sich hinsichtlich der Struktur der Entscheidungssituation, des Ablaufs der Entscheidungsprozesse und des Verhaltens der Entscheidungssubjekte unterscheiden (vgl. Bußhoff 1992, S. 85 ff.). Dabei wird den Berufswählenden rationales Verhalten im Entscheidungsprozess unterstellt, was bedeutet, dass den Individuen die Gesamtheit ihrer Ziel-Mittel-Präferenzen und sämtliche in Frage kommenden Alternativen bewusst sind (vgl. Beyer 1992, S. 40).⁷
- Der Zugang zu Berufen wurde in den bisher genannten Ansätzen immer aus der Perspektive der Individuen betrachtet. Andere Einflussfaktoren treten dagegen im Rahmen der soziologischen und sozioökonomischen Ansätze in den Mittelpunkt. Kulturelle und soziale Bedingungen, die Wirtschaftslage und auch die individuellen Familienverhältnisse sind nach diesen Ansätzen ausschlaggebend für Ablauf und Ergebnis des Wahlpro-

⁷ Einer der Autoren, der von dieser Annahme abweicht, ist Simon (1981) im Rahmen seines entscheidungstheoretischen Ansatzes der beschränkten Rationalität. Er hält es in diesem Zusammenhang für unmöglich, dass alle Alternativen und alle Entscheidungsergebnisse bekannt sein können und somit absolute Rationalität im Entscheidungsprozess gegeben ist (vgl. Simon 1981).

zesses. Die ökonomischen Determinanten wie Wirtschaftslage (allgemein und regional), Arbeitsmarktsituation, Berufsanforderungen, Zukunftsperspektive oder auch Karriere- und Verdienstmöglichkeiten⁸, stellen dabei den Rahmen dar, innerhalb dessen Möglichkeiten der beruflichen Tätigkeit begründet und gleichzeitig auch eingeschränkt werden. Die soziologischen und sozioökonomischen Faktoren unterliegen nicht dem Einfluss des Individuums, was dazu führt, dass die hier verankerten Theorieansätze den Berufswahlprozess als gesellschaftlich gesteuerten Zuweisungsprozess verstehen (Allokationstheorien) (vgl. Seifert 1977, S. 232 ff.)⁹.

Berufswahltheorien, wie die bisher betrachteten Ansätze, die den Berufswahlprozess mit lediglich einer Dimension der wahlbeeinflussenden Aspekte zu erklären versuchen, sehen sich seit langem einer wachsenden Kritik ausgesetzt. Beispielsweise behaupten Braun und Hartmann (1984), dass eine Berufswahl, die sich angesichts einer angespannten Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt hauptsächlich an den Neigungen, Fähigkeiten, Präferenzen der Individuen orientiert, wenig Chancen auf Erfolg haben dürften (vgl. Braun/Hartmann 1984, S. 11).

Ein Rahmenmodell zur Erklärung der Berufswahl, das die verschiedenen Theorieansätze in einem Handlungsschema zu vereinen und somit die einzelnen Betrachtungsaspekte zu einem integrativen Modell zusammenzufassen versucht, liefert Bußhoff (1984). Berufswahl versteht Bußhoff „als eine in eine lebenslange berufliche Entwicklungen eingebundene und unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen und Einflüssen stehende sowie in der Regel wiederholt sich einstellende interaktive Lern- und Entscheidungsphase, deren jeweiliges Ergebnis dazu beiträgt, daß Menschen unterschiedliche Tätigkeiten ausüben.“ (Bußhoff 1984, S. 58 f.).

⁸ Eine umfassende Auflistung der Einflussfaktoren und deren charakteristischen Auswirkungen auf den Berufswahlprozess findet sich bei Seifert (vgl. Seifert 1977, S. 233 ff.).

⁹ Als einer der bekanntesten Vertreter der Allokationstheorien versteht Daheim die Berufswahl als Prozess der fortschreitenden Einschränkung der beruflichen Alternativen für ein Individuum (vgl. Daheim 1970, S. 72).

im Folgenden auch von der Berufsfindung die Rede sein, wenn es um die Fragen des Übergangs in die Einzelhandelsausbildung geht. Wenn, wie in der vorliegenden Untersuchung, „die in Übergangsstrukturen eingelagerten Verlaufsmuster und Bruchstellen nicht nur als institutionell standardisierte Handlungsanforderungen, sondern auch als Erfahrungskontexte aus Sicht der Jugendlichen zum Forschungsgegenstand gemacht werden, eignet sich dafür kein Erhebungsdesign, das allein oder schwerpunktmäßig auf standardisiertes Verhalten fokussiert ist“ (Kutscha 2004, S. 174). Ein Forschungsdesign, das strukturelle und subjektbezogene Betrachtungsweise aufeinander bezieht und sowohl qualitative als auch quantitative Daten einbezieht, erscheint uns daher angemessen und wird im Rahmen des dieser Arbeit zu Grunde liegenden Forschungsprojekts umgesetzt.

Anknüpfungspunkte zu den in dieser Arbeit angestellten Zusammenhangsprüfungen bietet die Übergangsforschung immer dort, wo nicht oder nur scheinbar gelöste Übergangsprobleme bis in die Eingangsphase der Berufsausbildung hineinwirken und hier erneut zu Problemen für die Auszubildenden werden.

3.3 Abbruch der Berufsausbildung

3.3.1 Abbruchforschung

Eine der Forschungsrichtungen, deren Ergebnisse für diese Arbeit grundlegend sind, ist die sogenannte „Abbruchforschung“ (Bohlinger 2002, S. 405), die sich mit Ausbildungsabbrüchen bzw. vorzeitigen Ausbildungsvertragslösungen und deren Begründung befasst. Auf die in der Abbruchforschung vorherrschende Begriffsvielfalt und die uneinheitliche Verwendung der Begriffe (z.B. vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge, Ausbildungsabbrecher, Ausbildungsverzichter, Ausbildungsversager) sowie auf die unterschiedlichen Arten der Berechnung der Abbrecher- bzw. Lösungsraten soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Hierzu wird auf Althoff (2002), Bohlinger (2001), Bohlinger/Jenewein (2001) sowie Bohlinger/Jenewein/Misiewicz (2001) verwiesen, die diese Probleme ausführlich thematisieren.

Im Weiteren werden die Begriffe Ausbildungsabbruch und vorzeitige Vertragslösung, wie in der Berufsbildungsforschung n. h. M. üblich, synonym

verwendet. In diesem Sinne sind Ausbildungsabbrecher Jugendliche oder junge Erwachsene, die vor Ablauf der vereinbarten Ausbildungszeit aus ihrem Ausbildungsverhältnis ausgeschieden sind, ohne den angestrebten Abschluss erreicht zu haben (vgl. Weiß 1982b, S. 7). Eine theoretisch anspruchsvollere Definition findet sich in systemtheoretischer Betrachtung unter anderem bei Beck (1976, S. 266), wonach Abbrecher solchen Fällen zuzurechnen seien, „in denen die erforderliche Integrationsleistung nicht erbracht werden konnte, obwohl sie zunächst ins Auge gefaßt war.“

Die Untersuchungsschwerpunkte im Rahmen der Abbruchforschung haben sich in den vergangenen Jahrzehnten deutlich verändert. Während in den 1950er Jahren Merkmale der physiologischen Konstitution Jugendlicher im Vordergrund standen, wurden in den 1970er und 1980er Jahren das soziale Umfeld sowie psychologische Einflussfaktoren umfassend thematisiert (vgl. Brüggemann 1974; Bunk/Schelten 1980; Grieger 1981; Weiß 1982c). Ökonomische Einflüsse sowie die schulische Vorbildung der Jugendlichen sind seit den 1990er Jahren vorrangige Untersuchungsschwerpunkte der Abbruchforschung (vgl. Bohlinger 2002, S. 409 f.). Einzelne Untersuchungen konzentrieren sich hierbei – zumeist im Rahmen von Modellprojekten – auf bestimmte Regionen (vgl. Huth 2000; TNS EMNID 2001), Branchen (vgl. Hahn/Twardy 1996) oder Personengruppen (vgl. Faßmann 2000).

In seiner Bestandsaufnahme zum Stand der Abbruchforschung bis Anfang der 1980er Jahre resümiert Weiß: „Die bisherigen Untersuchungen stimmen darin überein, daß der Abbruch der Berufsausbildung vielfach den vorläufigen Abschluß eines länger andauernden Prozesses darstellt und deshalb nicht losgelöst von der Vorgeschichte gesehen werden kann. Meist ist also nicht ein Grund allein, sondern ein ganzes Bündel unterschiedlicher Faktoren für die Vertragslösung verantwortlich. Dementsprechend komplex muß das methodische Vorgehen bei der Analyse der Lösungsgründe sein“ (Weiß 1982a, S. 564). Dieser Sichtweise entspricht auch die neuere Abbruchforschung (vgl. Bohlinger 2002, S. 405; Hecker 2000), wenngleich diese durch ein höheres Niveau an Komplexität und Variabilität der untersuchten Einflussfaktoren gekennzeichnet ist. Die durchgeführten Untersuchungen beziehen sich in erster Linie auf die Ursachen, die Folgen und den Zeitpunkt der Vertragslösung aus Sicht der beteiligten Personengruppen. So werden in

neueren Untersuchungen zunehmend auch andere an der Vertragslösung beteiligte Personengruppen (Ausbilder/innen, Berufsschullehrer/innen) einbezogen (vgl. TNS EMNID 2001; Richter 2000).

Die Betrachtung des Gesamtprozesses schließt die Frage nach den Initiatoren des Ausbildungsabbruches und dem Verbleib der Jugendlichen nach der Vertragslösung ein (vgl. Huth 2000; Schmid/Stalder 2007; Schöngen 2003a; TNS EMNID 2001). Dies führt dazu, dass der Ausbildungsabbruch nicht zwangsläufig als Scheitern (Übergang in die Arbeitslosigkeit oder in einfache Anlern Tätigkeiten) interpretiert wird (vgl. Hecker 2000; Huth 2000). In einer vom BIBB für das Ausbildungsjahr 2001/2002 durchgeführten Untersuchung¹¹ von Ausbildungsabbrüchen lag der Anteil Jugendlicher, die sich nach der Vertragslösung weiter im Bildungssystem befanden, bei 62% der Befragten (vgl. Schöngen 2003b, S. 36).

Neben den hier angesprochenen Untersuchungsrichtungen der Abbruchforschung werden auch Studien zu Abbruchneigungen von Auszubildenden angestellt. Im Rahmen dieser Untersuchungen geht es vorwiegend um das möglichst frühzeitige Erkennen von Abbruchneigungen und um die daran anschließende Frage, wie der Abbruch noch vermieden werden kann (vgl. Deuer/Ertelt 2001; Deuer 2003; Hecker 2000).

3.3.2 Ausbildungsabbrüche in den Einzelhandelsberufen

Im Ausbildungsjahr 2006/2007 haben 21.335 Verkäufer(innen) und 32.964 Kauffrauen/-männer ihre Ausbildung im Einzelhandel begonnen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, S. 118). Bedenklich stimmt die überdurchschnittliche Lösungsquote¹² in den Einzelhandelsberufen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010a; 2010b; 2010c). Die absolute Zahl der Ausbildungsabbrecher und auch die Abbrecherquoten über alle Ausbil-

¹¹ BIBB-Untersuchung „Gründe für den Ausbildungsabbruch“. Insgesamt wurden rund 9000 „Vertragslöser“ schriftlich zu den Gründen für den Ausbildungsabbruch befragt (Rücklauf: 2325 Bögen).

¹² Es wird hier auf die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in den Datenblättern veröffentlichte Lösungsquote Bezug genommen. Erklärungen zur Berechnung der Lösungsquote sind den „Erläuterungen zu den Datenblättern der Auszubildenden“ zu entnehmen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2007).

dungsberufe des dualen Systems sind in den vergangenen Jahrzehnten stark angestiegen. Betrug der Anteil der Ausbildungsabbrecher gemessen an den am Ende des Jahres bestehenden Berufsausbildungsverhältnissen im Jahr 1980 5,4% (vgl. Weiß 1982a), wird derzeit etwa jeder fünfte neu abgeschlossene Ausbildungsvertrag während der Ausbildung wieder gelöst (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, S. 150).

Darüber hinaus zeigen Untersuchungen der zeitlichen Verteilung der Vertragslösungen, dass ein Großteil der Ausbildungsverträge in der Anfangszeit der Berufsausbildung gelöst wird (vgl. Althoff 2002, S. 52; Schöngen 2003a, S. 35). Auch im Berufsbildungsbericht 2006 wird das hohe Niveau vorzeitiger Vertragslösungen vor allem während der Probezeit thematisiert (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 121). Ein Vergleich der zeitlichen Verteilung der Vertragslösungen der Ausbildungsberufe Verkäufer/in und Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel mit den Vertragslösungen über alle Ausbildungsberufe für das Jahr 2006 zeigt, dass gerade bei den Ausbildungsberufen im Einzelhandel die Eingangsphase im Hinblick auf die Integration besonders kritisch ist. Wurden über alle Ausbildungsberufe betrachtet 50% der Vertragslösungen im ersten Ausbildungsjahr vollzogen, waren es bei den Kaufleuten im Einzelhandel 53,3% und bei den Verkäufer(inne)n sogar 69,2% (vgl. Statistisches Bundesamt 2007, S. 131 ff.). Dafür sind mutmaßlich die spezifischen Arbeitsbedingungen im Einzelhandel ausschlaggebend (vgl. Abicht/Bärwald/Schegk 2003; Paulini 1998; Kutscha 1988), was im Rahmen dieser Untersuchungen zu prüfen sein wird.

Aufgrund der dargestellten Forschungsbereiche kann festgestellt werden, dass insbesondere die Eingangsphase der Berufsausbildung „nach“ der ersten Schwelle und die Beschreibung der hier auftretenden Schwierigkeiten bisher nicht empirisch aufgearbeitet wurden. Es werden im Rahmen der Abbruchforschung zwar häufig die Gründe der Vertragslösung aufgrund standardisierter Befragungen erfasst, jedoch bleiben dabei die Prozesse, die zum Ausbildungsabbruch führten, weitgehend unberücksichtigt. Gerade die Erkenntnisse aus der Abbruch- und Übergangsforschung legen eine Untersuchung der Phase nach erfolgtem Übergang jedoch nahe. Bei diesen Übergängen treten Auszubildende in ein komplexes Feld neuartiger sozialer Beziehungen und stehen unter dem Druck, den (berufsfachlichen) Anforderun-

gen gerecht werden zu müssen. Zusätzlich konfrontiert mit den Problemen auf dem Ausbildungsstellenmarkt (z. B. regionale Disparitäten des Ausbildungsstellenangebots), sind die Jugendlichen beim Übergang in das duale System unter Umständen gezwungen, ihren Plan für die anvisierte berufsbioграфische Phase mehrfach neu zu „konfigurieren“, was den Jugendlichen ein hohes Maß an personaler Kompetenz abverlangt.

Und auch die Forschungsbefunde zu den Ausbildungsabbrüchen und die festgestellte Konzentration der Vertragslösungen auf die Anfangsphase der Berufsausbildung stellen direkte Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit dar. Die Tatsache, dass ein Großteil der Vertragslösungen von den Auszubildenden ausgeht (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 93), wirft differenzierte Fragen nach Art und Beschaffenheit der Eingangsphase der Berufsausbildung, nach der Wahrnehmung der damit verbundenen Herausforderungen durch die Jugendlichen sowie nach den angewandten Strategien zur Bewältigung erlebter Probleme auf.

Wichtig an dieser Stelle ist allerdings, dass im Rahmen dieser Arbeit keine Abbruchforschung betrieben wird. Es werden keine vollzogenen Ausbildungsabbrüche, sondern konkretisierte Abbruchgedanken der Auszubildenden thematisiert. Hinter dieser Vorgehensweise steckt die Vermutung, dass durchaus Zusammenhänge zwischen den hier erfassten Abbruchgedanken und tatsächlichen Ausbildungsabbrüchen bestehen. Die Untersuchung solcher Zusammenhänge erfordert allerdings separate Untersuchungen in weiteren Forschungsvorhaben und ist nicht Bestandteil dieser Arbeit.

3.4 Copingstrategien im Jugendalter

3.4.1 Copingforschung

Die Identifizierung und Untersuchung von Problemen der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel ist eng verbunden mit der Frage nach deren Bewältigung. Bewältigungsstrategien wurden bis Anfang der 1980er Jahre fast ausschließlich auf erwachsene Populationen bezogen (vgl. Metzke/Steinhausen 2002, S. 216). In neueren Untersuchungen stehen die Betrachtung spezieller Berufsgruppen (z. B. Lehrer/innen, Beschäftigte im sozialen Bereich) und deren Strategien zur Bewältigung be-

rufsspezifischer Belastungssituationen im Vordergrund (vgl. Bamberg/Busch 1996; Stück/Rigotti/Mohr 2004). Ein weiterer Forschungsschwerpunkt liegt z. B. in der Untersuchung der Copingstrategien, die Frauen in Führungspositionen zur Bewältigung beruflicher Herausforderungen anwenden (vgl. hierzu beispielsweise Günther/Gerstenmaier 2005; Long/Kahn/Schultz 1992; Long 1998; Portello/Long B. C. 2001).

Das Forschungsinteresse an der Gruppe der Jugendlichen beschränkte sich bis Anfang der 1980er Jahre auf die Untersuchung der Bewältigung von extrem belastenden und selten auftretenden Ereignissen (vgl. Seiffge-Krenke 1989). Bewältigungsstrategien z. B. im Umgang mit traumatischen Erlebnissen und schweren Erkrankungen werden bis heute intensiv untersucht (vgl. Lechner/Antoni 2004). Seit Mitte der 1980er Jahre ist jedoch auch die Betrachtung der Bewältigung von Alltagsproblemen Jugendlicher auf großes Interesse gestoßen. Zu den bekanntesten Ansätzen dieser Forschungsrichtung aus dem deutschsprachigen Raum zählen nach Fend (2000) z. B. der „Coping-Ansatz“ von Seiffge-Krenke, der Ansatz „Entwicklung durch eigenes Handeln im Kontext“ von Silbereisen, das Modell der „Eigensteuerung der Entwicklung durch Entwicklungsvorstellungen“ von Heckhausen und Krüger und das „Stress-Bewältigungsparadigma“ der Bielefelder Forschergruppe um Hurrelmann (vgl. Fend 2000b, S. 213).

Zu den wenigen Studien im Bereich der betrieblichen Lehre gehört die Untersuchung interpersoneller Strategien der Lebensbewältigung sowie intrapersonellen und extrapersonellen Handelns im Zusammenhang mit dem Eintritt in eine betriebliche Lehre (vgl. Dittmann-Kohli/Schreiber/Moeller 1982; Dittmann-Kohli 1984). Dabei wurde ausschließlich auf die soziale Handlungsfähigkeit der Auszubildenden abgehoben und festgestellt, dass Handlungsspielräume durch die Jugendlichen nicht gesehen und folglich auch nicht genutzt werden (vgl. Dittmann-Kohli 1985, S. 24).

In neueren Forschungsarbeiten zu Bewältigungsstrategien werden Begründungszusammenhänge für bestimmte Verhaltensweisen thematisiert. Die Bewältigungsstrategien im Umgang mit alltäglichen Belastungen werden z. B. im Zusammenhang mit den Bindungsrepräsentationen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen thematisiert (vgl. Zimmermann 1999).

Als Ergebnis verschiedener Forschungsarbeiten sind Klassifikationen von Bewältigungsstrategien entwickelt worden. Von besonderer Relevanz für die vorliegende Arbeit ist die Klassifikation von Seiffge-Krenke (1989), die im folgenden Kapitel näher betrachtet wird.

3.4.2 Copingstrategien nach Seiffge-Krenke

In den 1980er Jahren hat Inge Seiffge-Krenke nach einer Bestandsaufnahme zur Copingforschung konstatiert, dass die Befundlage „wenig Aussagen über das Bewältigungsverhalten normaler Jugendlicher“ zuließe (Seiffge-Krenke 1989, S. 205). In mehreren selbst durchgeführten Untersuchungen (vgl. Seiffge-Krenke 1984b; Seiffge-Krenke 1989) hat Seiffge-Krenke unterschiedliche Strategien Jugendlicher zur Bewältigung alltäglicher Problemsituationen identifiziert. Diese Klassifikation von Bewältigungsstrategien unterscheidet drei Typen von Coping:

- Aktive Bewältigung unter Nutzung sozialer Ressourcen im Sinne eines Problem gerichteten rationalen Handelns,
- internale Bewältigung im Sinne der Arbeit an der inneren Einstellung zu einem Problem und
- problemvermeidendes Verhalten, bei dem die Problembewältigung (noch) nicht von den Jugendlichen intendiert wird (vgl. Seiffge-Krenke 1989, S 210 ff.).

Die aktive Bewältigung zeichnet sich z. B. dadurch aus, dass auftretende Probleme direkt im Gespräch mit den Betroffenen thematisiert werden oder Freunden und/oder Eltern in die Lösung vorhandener Probleme einbezogen werden. Bei der internalen Bewältigung werden die auftretenden Probleme und verschiedene Lösungsmöglichkeiten gedanklich durchgespielt. Auch gehört das Akzeptieren der eigenen Grenzen oder das gedankliche Eingehen von Kompromissen zu den internalen Bewältigungsstrategien. Rückzug und Resignation, Abreagieren (z. B. beim Sport) oder Verdrängung sind hingegen typische Verhaltensbeispiele bei problemvermeidenden Bewältigungsstrategien.

Die Betrachtung der verschiedenen Forschungsrichtungen der Coping-Forschung zeigt, dass im Bereich der Berufsausbildung und der für diese Phase

typischen Anforderungen und deren Bewältigung keine neueren Untersuchungen vorliegen. Lediglich im Rahmen der Betrachtung der Bewältigung von Alltagsproblemen wurde der berufliche Kontext partiell mit einbezogen (vgl. Fend 2000a, S. 220). Der kompetente Umgang mit spezifischen Herausforderungen und Anforderungssituationen, die mit dem Eintritt in eine Berufsausbildung verbunden sind (z. B. Einfügen in hierarchische Strukturen, Rollenfindung im Unternehmen, Doppelbelastung durch Berufsschule und Betrieb, Überprüfung der Berufswahlentscheidung), erlaubt Hinweise auf die erfolgreiche Bewältigung der Berufsausbildung. Aus diesem Grund werden die Erkenntnisse aus der Coping-Forschung in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und die von den Jugendlichen praktizierten Strategien zur Bewältigung der Eingangsphase der Berufsausbildung untersucht. Dabei gilt es, die Faktoren näher zu bestimmen, die für die „aktive“ und „gelingende“ Bewältigung der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel erforderlich sind. Die hier kurz aufgezeigte Unterscheidung von Bewältigungsverhalten Jugendlicher bei alltäglichen Problemen nach Seiffge-Krenke wird bei der Entwicklung der unterschiedlichen Fragebogenitems zum Umgang der Auszubildenden mit ihren Problemen grundlegend sein.

4 Das Forschungsprojekt ProBE

4.1 Zielsetzung und Fragestellung des Forschungsprojekts

Das Forschungsprojekt ist von 2006 bis 2009 im Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen durchgeführt worden. Ziel des Projekts ist es, auf der Basis eines heuristischen Modells der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel die existierenden Probleme der Auszubildenden und die bei der Bearbeitung dieser Probleme angewandten Handlungsmuster empirisch zu beschreiben. Im Anschluss hieran werden berufspädagogische Handlungsempfehlungen für Berufsschullehrer/in und für das betriebliche Ausbildungspersonal formuliert. Das Wissen über die existierenden Schwierigkeiten der Auszubildenden und die Handlungsempfehlungen sollen dem an der Berufsausbildung beteiligten betrieblichen und schulischen Ausbildungspersonal helfen, die Eingangsphase der Berufsausbildung so zu gestalten, dass Probleme möglichst vermieden und hieraus resultierende Ausbildungsabbrüche reduziert werden.

Die Eingangsphase der Berufsausbildung ist unserer Meinung nach eine für den weiteren Verlauf der Ausbildung sehr wichtige Phase. Die während der ersten Ausbildungsmonate gestellten Anforderungen und deren notwendige Bewältigung durch die Auszubildenden sind mitentscheidend für die Fortsetzung und den weiteren Verlauf der gerade begonnenen Berufsausbildung. In diesem Sinne wird die Eingangsphase im Rahmen des Forschungsprojekts ProBE konzeptionell als zu bewältigende Entwicklungsaufgaben verstanden (vgl. Gruschka/Kutscha 1983; Kutscha 1984; Kutscha 2006).

Die zentralen Fragestellungen des Forschungsprojekts lauten:

- Was sind nach den Wahrnehmungen und Erfahrungen der Auszubildenden die Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel?
- Welche Mittel und Strategien setzen die Auszubildenden ein, um die für sie existierenden Probleme bewältigen zu können?
- Welche Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Berufseingangsphase können aus dem Wissen über die Probleme und die angewandten Bewältigungsstrategien der Auszubildenden im Einzelhandel gezogen werden?

4.2 Forschungsdesign und forschungsmethodisches Vorgehen

4.2.1 Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel

Die Eingangsphase der Berufsausbildung wird im Rahmen des Forschungsprojekts als wichtiger berufsbiographischer Abschnitt angesehen, den jeder Auszubildende bewältigen muss. Zeitlich betrachtet beginnt diese Phase mit dem Eintritt in die Berufsausbildung, und sie wird aus forschungstechnischen Gründen auf das erste Ausbildungshalbjahr begrenzt. Der Prozess der Berufswahl ist dem Berufseintritt selbstredend vorgelagert. Dies muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass die Berufsfindung auch schon abgeschlossen ist. Angenommen werden kann z. B., dass gerade in den ersten Monaten der Berufsausbildung der „Matching-Prozess“ erst beendet wird. Berufswahlprozess und Eingangsphase der Berufsausbildung sind nach unserem Verständnis zwei Phasen der Übergangspassage von der Schule in die Berufsausbildung.

Unser Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (MEBE) entstand nach der Auswertung der Forschungsliteratur und auf Basis der oben dargestellten grundlegenden Forschungsbereiche. Es ließen sich, in Bezug auf die Bewältigung der Eingangsphase der Berufsausbildung folgende typischen Anforderungsbereiche identifizieren:

- Rollenfindung im Ausbildungsberuf,
- berufstypische Handlungsanforderungen,
- Anpassung an den Zeitrhythmus des Berufsalltags und
- Übergang in die Berufsausbildung.

In diesen Bereichen bündeln sich unterschiedliche Anforderungen an körperliche Belastbarkeit, kognitive Leistungsfähigkeit, soziale Fähigkeiten und emotionale Kontrollfähigkeit. Die Bewältigung der Anforderungen (das beruflich kompetente Handeln) wird zudem durch Einflussfaktoren wie empfundene Anerkennung und Zufriedenheit, die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung sowie der individuellen Motivation beeinflusst. Kennzeichnend für die Eingangsphase der Berufsausbildung ist u. a., dass die Auszubildenden bei der Bewältigung der sich ergebenden Anforderungen nicht ohne wei-

teres auf eingespielte Personen-Umwelt-Konstellationen zurückgreifen können (vgl. Besener/Debie 2007; Kutscha 2006).

MEBE diene als Bezugsrahmen für die Herleitung von Items für die von uns durchgeführten problemzentrierten Interviews und die daran anschließenden standardisierten schriftlichen Befragungen.

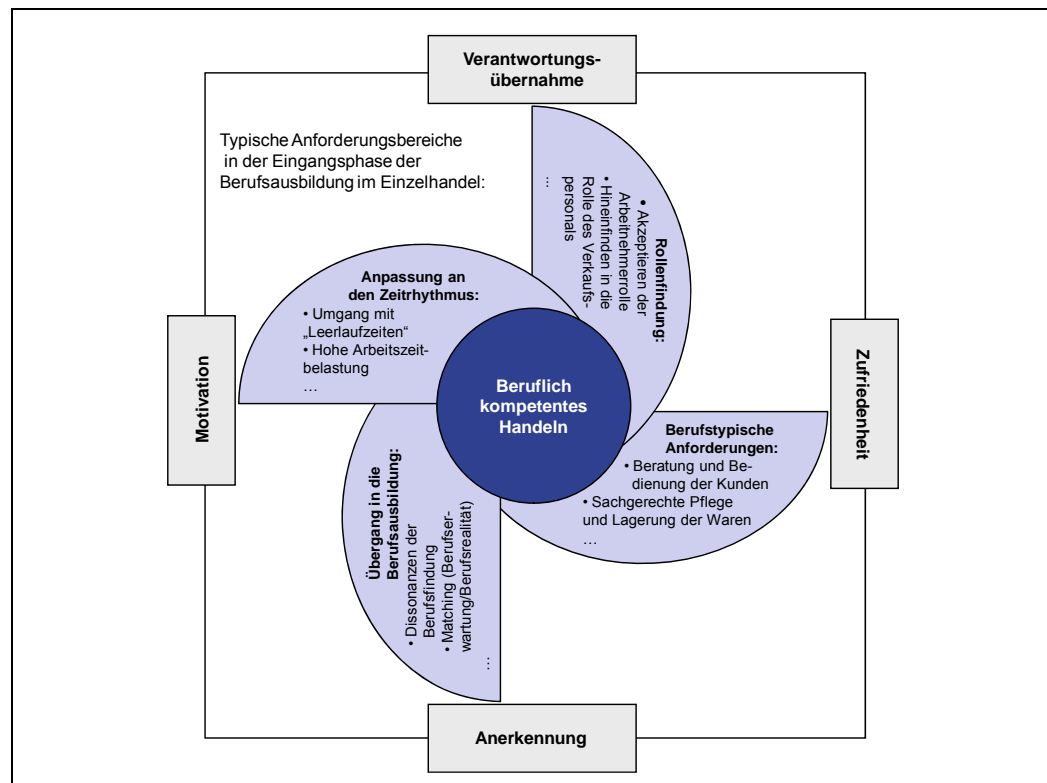


Abbildung 5: Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (MEBE)

Anforderungsbereiche in der Eingangsphase

Übergangsbewältigung

Ältere Untersuchungen im Einzelhandel zeigen, dass der Übergang in die Berufsausbildung oftmals mit unbewältigten Problemen bei der Berufsfindung belastet ist. So ergab z. B. die Verkäufer-Studie des Landesinstituts Sozialforschungsstelle Dortmund Anfang der 1980er Jahre, dass nur 27 % der weiblichen Auszubildenden den Einzelhandelsberuf als ihren Wunschberuf bezeichnen (vgl. Müller/Goldmann 1983). Wie unsere Befunde zeigen werden, können insbesondere unerfüllte Berufswünsche oder unrealistische Vorstellungen von den Einzelhandelsberufen zu Anpassungsproblemen führen, deren Bewältigung den Jugendlichen ein hohes Maß an personaler Kompetenz abverlangt. Auszubildende befinden sich während der Eingangs-

phase der Berufsausbildung in einer komplexen Übergangssituation z. B. von der Schule in die duale Ausbildung und die Vermutung liegt nahe, dass (noch) unbewältigte Probleme der Berufsfindung eine wichtige Anforderungsdimension der Anfangsphase darstellt.

Berufstypische Anforderungen

Die zeitlichen Gliederungen der Ausbildungsrahmenlehrpläne der Ausbildungsberufe Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel sehen für das erste Ausbildungsjahr u. a. die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen der Berufsbildpositionen „kunden- und dienstleistungsorientiertes Verhalten“ sowie „Kommunikation mit dem Kunden“ vor (vgl. Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 38 2004, S. 1818 ff.). Dieser gesamte Tätigkeitsbereich des personellen Verkaufs ist durch Situationen gekennzeichnet, in denen sich die Auszubildenden Anforderungen gegenüber gestellt sehen, denen sie in der Eingangsphase der Berufsausbildung noch nicht oder nur teilweise gewachsen sind. Die für beruflich kompetentes Handeln erforderlichen fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse müssen ebenso erlernt werden, wie der situationsspezifische Umgang mit diesen. Auch der Umgang mit fehlendem Fachwissen gehört zu den spezifischen Anforderungen, die während des Interaktionsprozesses zwischen Verkäufer/in und Kunde/Kundin an die Auszubildenden gestellt werden. In Beratungssituationen zu Beginn der Ausbildung ist es daher wahrscheinlich, dass Auszubildende häufig an ihre Grenzen stoßen.

Rollenfindung

Die mit dem Ausdruck „Rollenfindung“ umschriebene Anforderungsdimension knüpft an die Beobachtung an, dass die Jugendlichen mit sehr unterschiedlichen Einstellungen zum „gewählten“ Beruf ihre Ausbildung beginnen. Sie sind in ihren Einstellungen zum Teil noch sehr unsicher und wollen sich über die neue Rolle und die damit verbundene Zukunftsperspektive Klarheit verschaffen. Der Beginn einer Berufsausbildung konfrontiert die Auszubildenden mit einer Vielzahl neuer Anforderungen, die nicht nur im engeren Sinne die berufsfachliche Handlungskompetenz betreffen. Beispielsweise müssen sie sich in der Ausbildung im Einzelhandel innerhalb kürzester Zeit in die neue Rolle als Verkäufer/in hineinfinden. Waren sie vor der Ausbildung größten-

teils in der Kundenrolle, wenn sie ein Einzelhandelsunternehmen betraten, so finden sie sich in der Ausbildungssituation in der Rolle des Verkäufers/der Verkäuferin wieder. Im direkten Kundenkontakt beeinflussen die Auszubildenden mit ihrem Verhalten und ihrer Haltung das Unternehmensbild sowie die Servicequalität in der Wahrnehmung der Kund(inn)en (vgl. Dewettnik 2004). Die Auszubildenden müssen das Bewusstsein für diese neue Rolle entwickeln und die damit verbundenen Verhaltensmuster erlernen. Die Prozesse der Einbindung in das betriebliche Sozialsystem sowie die Rollenfindung als Auszubildende und als Berufsschüler werden als wichtige zu bewältigende Herausforderungen in der Eingangsphase der Berufsausbildung gesehen, da sich gerade während der Ausbildung die Orientierungen gegenüber Arbeit und Berufskarriere durch z. B. enttäuschte Erwartungen und unzumutbare Ausbildungsbedingungen verändern (vgl. Heinz 1999, S. 58 f.). Die Auszubildenden müssen in der Anfangsphase der Berufsausbildung ein Rollenverständnis entwickeln, das für die kommenden Jahre der Ausbildung tragfähig ist.

Anpassung an den Zeitrhythmus des Berufsalltags

Gerade in Einzelhandelsberufen stellt die Anpassung an den Zeitrhythmus des betrieblich organisierten Arbeitsalltags eine Anforderungsdimension dar, die eine Reihe spezifischer Herausforderungen an die Auszubildenden vermuten lässt. Neben den aus den Ladenöffnungszeiten resultierenden Arbeitszeiten der im Einzelhandel Beschäftigten bedeutet der Umgang mit langen Leerlaufzeiten bei geringem Kundenaufkommen und im Gegensatz dazu der empfundene Zeitdruck bei hohem Kundenaufkommen (vgl. Richter 2004, S. 10) eine enorme psychomentele Belastung der Beschäftigten im Einzelhandel. Dies gilt insbesondere, da sich die Prognose des Kundenaufkommens vielfach als schwierig erweist (vgl. Möll/Hilf 2004, S. 34). Der Umgang mit den daraus resultierenden Wartezeiten bzw. dem empfundenen Zeit- und Leistungsdruck wird jeweils als kritisches Ereignis vermutet, das besondere Anforderungen an die Belastbarkeit der Auszubildenden stellt.

Einflussfaktoren auf das beruflich kompetente Handeln

Verantwortungsübernahme

Auszubildende übernehmen in der Anfangsphase der Berufsausbildung Verantwortung z. B. für die korrekte Durchführung von Arbeitsaufträgen. Sie sind verantwortlich für das eigene Handeln und in der Regel auch für die aus den getroffenen Entscheidungen resultierenden Folgen. Problematisch für Auszubildende ist dabei, dass die Folgen z. B. der Überschreitung von Verantwortlichkeiten oder von Fehlentscheidungen nicht nur die Auszubildenden selbst betreffen. Kund(inn)en können direkt davon betroffen sein, z. B. durch falsche oder unzureichende Beratung. Die Auszubildenden werden im direkten Kundenkontakt als Vertreter des Unternehmens verstanden, und die eventuellen Fehlentscheidungen können das Ansehen des Unternehmens in der Kundenwahrnehmung beeinträchtigen. Aus Sicht der Kunden wird vielfach nicht zwischen Auszubildenden und Fachpersonal differenziert. Gerade die Aspekte des Handelns in Verantwortung gegenüber der Organisation und die mögliche Außenwirkung der Entscheidungen von Auszubildenden unterscheiden die Art von Verantwortungsübernahme während der Berufsausbildung von evtl. zuvor übernommener Verantwortung in Freizeit, Schule oder Familie. Die Zuweisung von Verantwortung an die Auszubildenden kann für diese mit hohen Belastungen verbunden sein, insbesondere wenn die dafür erforderlichen Kompetenzen noch nicht vorhanden bzw. noch nicht ausreichend entwickelt worden sind; sie kann von den Auszubildenden aber auch als Anerkennung erlebt werden und in hohem Maße motivierend für die Ausbildung sein. Die Art und Weise, wie Auszubildende mit der für sie neuen Verantwortung umgehen, wird als Einflussfaktor für das berufliche kompetente Handeln der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung angesehen.

Anerkennung

Anerkennung sehen wir – gewissermaßen komplementär zur Verantwortungsübernahme – im Rahmen unseres Modells als wesentliches Medium sozialer Integration der Auszubildenden an. Die Anerkennungsverhältnisse, denen die Auszubildenden in ihrer neuen Umwelt Betrieb und Berufsschule ausgesetzt sind, können von zentraler Bedeutung für ihre berufliche und auch persönliche Entwicklung sein. Die Auszubildenden befinden sich in

neuen „Anerkennungsarenen“ und erfahren dort in unterschiedlichem Maße Anerkennung sowie auch Missachtung für ihr Verhalten und ihre Leistungen (vgl. Holtgrewe/Voswinkel 2002).

Zufriedenheit

In Anlehnung an die Definition der Arbeitszufriedenheit von Weinert (1998), wird Zufriedenheit als ein Einflussfaktor angesehen, der sich auf „die affektiven Empfindungen gegenüber der Arbeit und den möglichen Konsequenzen hieraus“ (Weinert 1998, S. 202) bezieht. Wir vermuten, dass die individuell empfundene Zufriedenheit das beruflich kompetente Handeln in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel beeinflusst.

Motivation

Motivation sehen wir als einen wichtigen Einflussfaktor an, der auf beruflich kompetentes Handeln wirkt. Motivation beeinflusst den Beginn und das Durchhaltevermögen sowie den Grad der Bemühungen und steuert die Zielgerichtetheit des Verhaltens. Dabei ist die Motivation abhängig von den individuellen Variablen des Auszubildenden (z. B. Bedürfnisse, Ziele, Wertestrukturen, Wahrnehmungen, Fähigkeiten und Arbeitsleistung) und den Variablen des Betriebes (z. B. Organisation, Führungsstile) sowie der Berufsgruppe (z. B. berufsspezifische Zielvorstellungen und Wertestrukturen) (vgl. Weinert 1998, S. 197 f.).

4.2.2 Datenerhebung

Basierend auf dem heuristischen Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (MEBE) wurden während der Projektlaufzeit zwei Untersuchungsphasen durchgeführt, eine qualitative und eine quantitative. Bevor im Kapitel 5 ausführlich auf die quantitative Erhebung eingegangen wird, steht an dieser Stelle eine kurze Erläuterung der Zielsetzung und der Vorgehensweise während der ersten qualitativen Untersuchungsphase im Vordergrund.¹³

¹³ Die qualitative Untersuchung ist Gegenstand eines weiteren Dissertationsprojekts, in dessen Rahmen Auswertungsarbeiten thematisiert werden, die über das hier vorgestellte Forschungsinteresse hinausgehen (vgl. hierzu Besener 2010).

Die offene und teilstrukturierte qualitative Erhebung findet in Form problemzentrierter Interviews (PZI) statt. Ziel dieser Untersuchungsphase ist es, die Probleme der Auszubildenden in der Berufseingangsphase zu identifizieren und das Bewältigungsverhalten der Jugendlichen zu erfragen. Basierend auf den erhobenen Daten werden im Rahmen des Auswertungsprozesses Untersuchungshypothesen bezüglich der erlebten Probleme und deren Bewältigung formuliert. Diese Hypothesen bilden den Ausgangspunkt für die zweite quantitative Untersuchung, in der die Überprüfung der erzielten Forschungsergebnisse im Mittelpunkt steht.

Die Entwicklung der Interviews erfolgte in Anlehnung an Witzel (1982; 1989; 2000) und Schmidt-Grunert (2004). Das problemzentrierte Interview, das sich zur Sondierung individueller Handlungsstrukturen und Verarbeitungsmuster eignet (vgl. Witzel 1982, S. 67), wird bei der hier durchzuführenden Befragung mit der Critical Incident Technique (CIT) (vgl. Flanagan 1954) kombiniert¹⁴. In Abbildung 6 werden der Ablauf der PZI und die Verbindung mit der Critical Incident Technique zusammenfassend dargestellt. Darüber hinaus ist eine mögliche Fragenfolge zur Konkretisierung der Probleme aufgeführt.

¹⁴ Die American Institutes for Research definieren die CIT „as a set of procedures for systematically identifying behaviours that contribute to the success or failure of individuals or organizations in specific situations“ (zitiert nach Stitt-Gohdes/Lambrech/Redmann 2000, S. 65). Neben dem hier praktizierten Einsatz der CIT im Rahmen von Interviews, kann die Technik auch bei Fragebogenerhebungen (Critical Incident Questionnaires) zur strukturierten Datengewinnung eingesetzt werden (vgl. hierzu beispielsweise Brookfield 1995; Voss 2007).

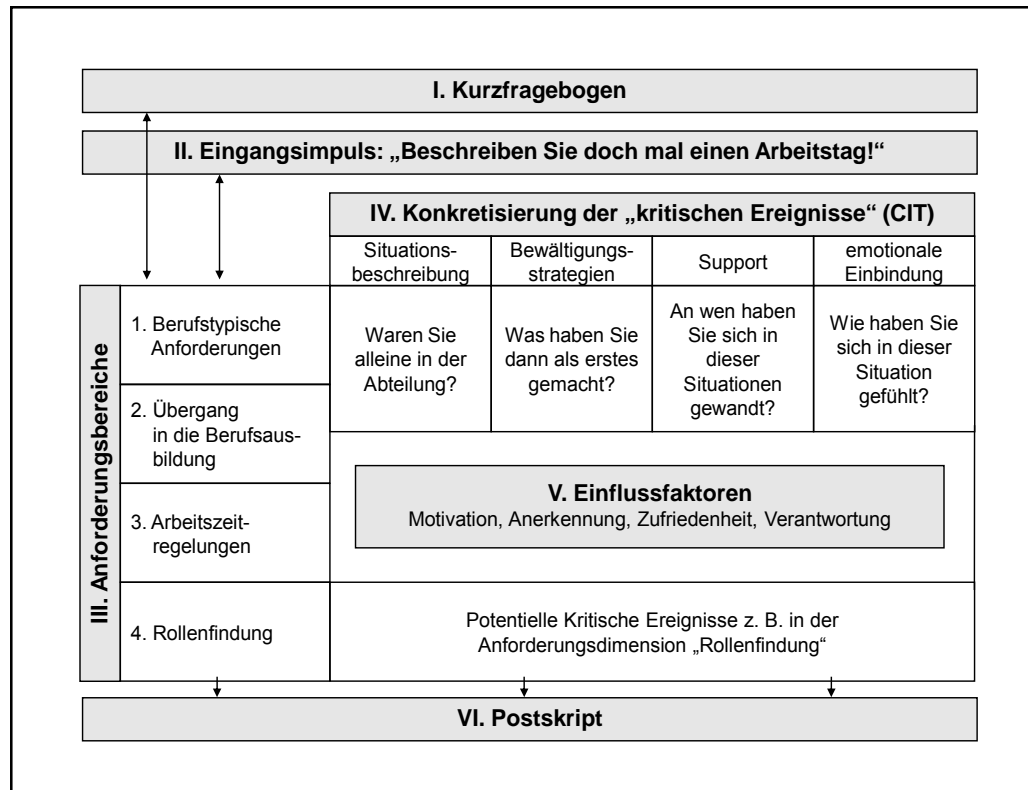


Abbildung 6: Ablauf der problemzentrierten Interviews

Durch die Kombination der problemzentrierten Interviews mit der Critical Incident Technique wird angestrebt, die in der Eingangsphase der Berufsausbildung von den Auszubildenden erlebten Probleme hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen und der angewandten Bewältigungsstrategien zu hinterfragen. Insgesamt wird die Durchführung der Interviews durch folgende vier Instrumente ermöglicht und unterstützt: Kurzfragebogen (Anlage 1), Interviewleitfaden (Anlage 2), Tonaufzeichnung der Gespräche (digitale Tonaufzeichnung im MP3-Format) und Postskriptum (Anlage 3).

Zu Beginn des Interviews werden Fragen gestellt, die der Identifizierung der von den Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung erlebten Probleme dienen. Die jeweiligen Fragen sind so weit formuliert, dass neben den aufgeführten Fragekategorien des Leitfadens weitere für die Auszubildenden relevante Sachverhalte anderer Ausbildungsbereiche nicht ausgegrenzt werden. In diesen Fällen werden neben den Fragen aus dem Leitfaden auch abweichende „Ad-hoc-Fragen“ (Mayring 2002, S. 70) zur Vertiefung der angesprochenen Ausbildungsbereiche gestellt.

Teil zwei des Interviewleitfadens enthält die Fragen, auf die die Interviewenden zurückgreifen, wenn die Auszubildenden Schwierigkeiten bzw. Probleme ansprechen. Diese Interviewsequenzen dienen in Anlehnung an die CIT dazu, die Probleme zu konkretisieren und das Verhalten der Auszubildenden in den erlebten Situationen zu erfragen. Insbesondere diese Interviewsequenzen zielen darauf ab, detaillierte Angaben bezüglich der subjektiven Problemwahrnehmung zu erhalten.

4.2.3 Datenauswertung

Die Darstellung der Datenauswertung zur Interviewphase beschränkt sich an dieser Stelle auf die generelle Vorgehensweise bei der Auswertungsarbeit. Die für die quantitative Untersuchung aus der Interviewphase relevanten Befunde werden zu Beginn der jeweiligen Auswertungskapitel zur Fragebogenerhebung thematisiert.

Die Datenerfassung in der Interviewphase geschieht mittels Tonbandaufnahmen, die wörtlich transkribiert wurden. Die Auswertung der Interviews wird dann mit Hilfe der Software MAXQDA zur computergestützten Datenauswertung durchgeführt. Im Rahmen eines eng geführten Abstimmungsprozesses im Forscherteam ist ein Codesystem erstellt und während des gesamten Codierungsprozesses sukzessive weiterentwickelt worden (vgl. Besener 2010). Das umfangreiche Datenmaterial konnte so systematisch codiert und strukturiert werden (vgl. Besener 2009, S. 9 ff.). Auf der Basis der codierten Interviewtranskripte erfolgt dann die Identifizierung der von den Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel erlebten Probleme. Ausgehend von diesen Ergebnissen wurden Untersuchungshypothesen formuliert, deren Überprüfung Gegenstand der hier näher in den Blick genommenen quantitativen Erhebung ist (siehe Kapitel 5 und folgende). Mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens wurde nach einer Pretestphase eine Untersuchung als Vollerhebung im Kammerbezirk der niederrheinischen Industrie und Handelskammer durchgeführt.

Das Forschungsdesign des Projekts ist noch einmal einschließlich des forschungsmethodischen Vorgehens in der folgenden Abbildung zusammengefasst.

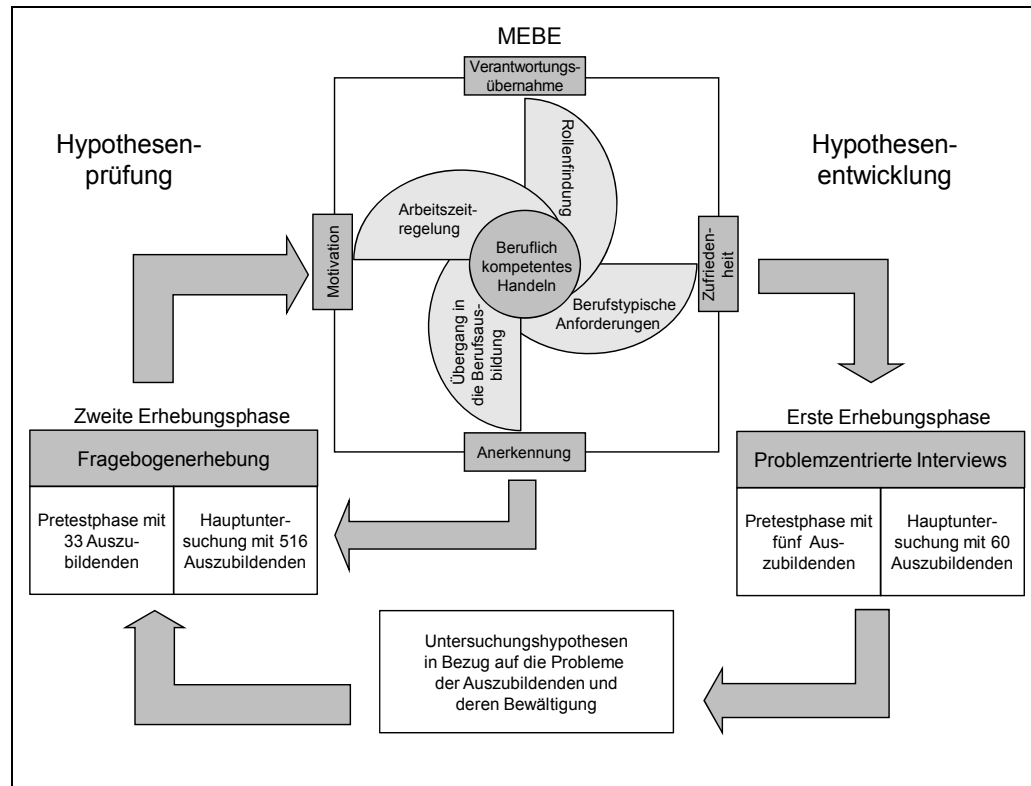


Abbildung 7: Forschungsdesign des Forschungsprojekts "ProBE"

5 Konzeption der empirisch-quantitativen Untersuchung

5.1 Forschungsmethodisches Vorgehen

In Anlehnung an die von Skowronek und Schmied (1977) vorgelegte Klassifikation empirischer Untersuchungsansätze nach dem Kriterium der jeweils angestrebten Forschungszwecke, kann die hier vorgestellte standardisierte Erhebung der deskriptiven Forschung zugeordnet werden. Sie verfolgt das Ziel, „Kenntnisse über die Beschaffenheit eines Sachverhaltes zu erlangen“ (Skowronek/Schmied 1977, S. 19). Im Rahmen des ProBE-Projekts wird die Beschreibung des Forschungsgegenstandes – hier der Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – um Analysen des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Sachverhalten ergänzt. Die Untersuchung, die sowohl der Beschreibung als auch der Analyse der von den Auszubildenden erlebten Probleme dient, kann somit als deskriptiv-analytisch bezeichnet werden.

Eine Zielsetzung der Fragebogenerhebung ist es, die Ergebnisse der Interviewphase bezüglich der von den Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel erlebten Probleme zu überprüfen und weitere in den Interviews noch nicht identifizierte Problembereiche und Belastungen zu erfassen. Darüber hinaus stehen die statistische Analyse der erfassten Probleme und die Identifizierung von Zusammenhängen dieser Probleme mit personenabhängigen oder betriebsspezifischen Ausbildungsbedingungen im Vordergrund der Untersuchung. Aus forschungspraktischen Gründen wurde die Entwicklung des Fragebogens zu einem Zeitpunkt durchgeführt, zu dem die Interviewauswertung noch nicht komplett abgeschlossen war. Die vorläufige Auswertung der Interviews ergab bis zu diesem Zeitpunkt sechs Problembereiche, denen typische Probleme bzw. potenziell belastende Ausbildungsaspekte zugeordnet werden konnten.

Insgesamt galt es für die quantitative Studie einen Fragebogen zu entwickeln, der es erlaubte, die bereits durch die Auswertung der Interviews erfassten Problembereiche und Belastungen zu überprüfen, der aber gleichzeitig genügend Raum für die Erfassung weiterer, bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht identifizierter Belastungen ließ.

5.2 Fragebogen: Aufbau und Operationalisierung

Dem theoriegeleiteten Forschungsansatz entsprechend wurde der Fragebogen (Anlage 4) auf der Basis des heuristischen Modells der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel und der diesem Modell zu Grunde liegenden theoretischen Bezugskonzepte sowie auf der Grundlage der vorläufigen Interviewauswertung entwickelt. Der Fragebogen besteht aus sieben Abschnitten:

- Übergang in die Berufsausbildung
- Ausbildungspraxis
- Arbeitszeitaspekte
- Berufstypische Anforderungen
- Rollenfindung
- Anerkennung
- Betriebs- und personenbezogene Merkmale

Der Fragebogen ist so aufgebaut, dass er mit einfachen Fragen zum Übergang in die Berufsausbildung (z. B. Stationen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule, Wunschberuf, Anzahl der geschriebenen Bewerbungen) beginnt. Hierdurch soll den Auszubildenden ein einfacher Einstieg in die Befragung ermöglicht werden. Im Anschluss daran folgen Fragen zu den weiteren, die Berufsausbildung selbst betreffenden Fragenkategorien. Der abnehmenden Konzentration der Auszubildenden Rechnung tragend, wurden die Fragen nach den personen- und betriebsbezogenen Daten an das Ende des Fragebogens platziert.

Bei den meisten Fragen handelt es sich entweder um Einfach- und Mehrfachwahlaufgaben oder um Fragen, die anhand einer Ratingskala beantwortet werden. Bei den Einfach- und Mehrfachwahlaufgaben wird den Befragten mit Hilfe der Kategorie „Sonstiges, und zwar“ die Möglichkeit eingeräumt, über die bestehenden Antwortvorgaben hinaus eigene Antworten zu formulieren. Da die Darstellung der einzelnen Fragebogenitems der Übersicht halber in den jeweiligen Auswertungskapiteln erfolgt, wird an dieser Stelle auf eine Gesamtdarstellung verzichtet.

Die Operationalisierung der verschiedenen Fragebogenkategorien (theoretische Begriffe) erfolgt in Anlehnung an die grundlegenden theoretischen Mo-

delle und unter Bezug auf die Ergebnisse der Interviewauswertung. Sie dient dazu, den nicht direkt zu erfassenden theoretischen Begriffen beobachtbare und somit messbare Sachverhalte zuzuordnen (vgl. Schnell/Hill/Esser 2005, S. 129 f.). „Die Operationalisierung ist also das Bindeglied zwischen der Realitäts-/Objektebene und der Theorieebene“ (Konegen/Sondergeld 1985, S. 148). Im Rahmen des Forschungsprojekts ProBE wird bei der Operationalisierung in Anlehnung an Mayer (2006) in mehreren Schritten vorgegangen. Ausgehend von einer Dimensionierung der theoretischen Begriffe werden Indikatoren entwickelt, die sich auf bestimmte, für die Untersuchung relevante Aspekte der Ausbildungs- und Lebenssituation der Auszubildenden beziehen. Diese Indikatoren werden in Fragebogenitems und Antwortvorgaben überführt, die beobachtbar sind und der Erfassung der Realität dienen (vgl. Mayer 2006, S. 77 f.).

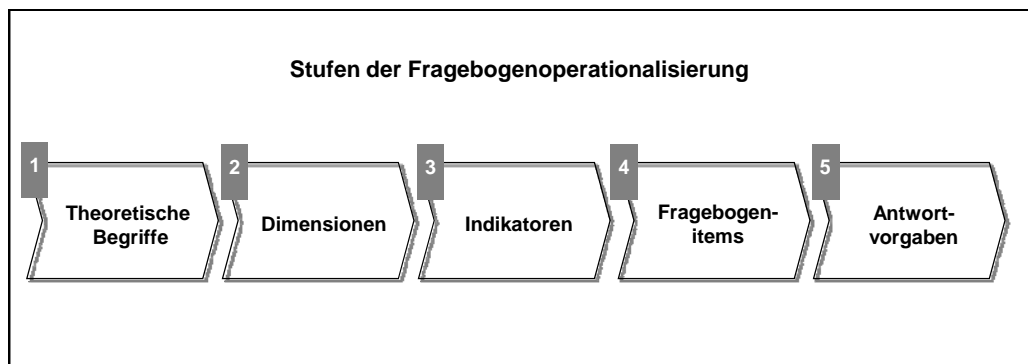


Abbildung 8: Stufen der Fragebogenoperationalisierung

Die inhaltliche Ausgestaltung der jeweiligen Operationalisierungsschritte für die einzelnen Fragebogenkategorien wird in den entsprechenden Auswertungskapiteln dargestellt.

5.3 Untersuchungsdurchführung und Beschreibung der Stichprobe

5.3.1 Pretest

Aus organisatorischen und wirtschaftlichen Gründen wurde die standardisierte Befragung – wie auch zuvor die problemzentrierten Interviews – nicht als bundes- oder landesweite Untersuchung angelegt, sondern aufgrund der räumlichen Nähe zur Universität Duisburg-Essen im Industrie- und Handelskammerbezirk Niederrhein durchgeführt (Flächenstichprobe) (vgl. Atteslander 2006, S. 258). Für diese Region wurde die Befragung als Vollerhebung kon-

zipiert (vgl. Bortz 2005, S. 87), d. h. es wurden alle Auszubildenden einbezogen, die eine betriebliche Ausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin oder zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel im Ausbildungsjahr 2006/2007 begonnen haben. Vor der eigentlichen Hauptuntersuchung im IHK-Bezirk Niederrhein wurde im Kammerbezirk Düsseldorf eine Pretestphase durchgeführt.

Die Notwendigkeit, einen Fragebogen vor seinem endgültigen Einsatz mindestens einem Evaluationsverfahren zu unterziehen, ist unbestritten. Bradburn/Sudman/Wansink bringen es auf den Punkt: „If you don't have the resources to pilot test your questionnaire, don't do the study“ (Bradburn/Sudman/Wansink 2004, S. 317).

Um die Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Fragestellungen für die Zielpopulation zu testen und die Vollständigkeit der Antwortvorgaben zu prüfen, wurde Anfang November 2006 eine Pretestphase an einem kaufmännischen Berufskolleg in Hilden durchgeführt. Dieser Test diene darüber hinaus der Überprüfung der Handhabbarkeit des Fragebogens für die beteiligten Versuchsleiter/innen. Das Ausweichen auf die im Industrie- und Handelskammerbezirk Düsseldorf liegende Schule war erforderlich, um eine doppelte Befragung von Auszubildenden aus dem IHK-Bezirk Niederrhein – im Pretest und in der späteren Hauptuntersuchung – zu vermeiden.

Beim durchgeführten Test handelte es sich um eine Kombination aus einem Standard-Pretest (vgl. Oksenberg/Cannell/Kalton 1991) und der anschließenden Anwendung der kognitiven Pretesttechnik des General Probing (vgl. Prüfer/Rexroth 1996; Prüfer/Rexroth 2000; Prüfer/Rexroth 2005; Schwarz/Sudman 1996). Insgesamt wurden im Rahmen des Pretests 37 Auszubildende aus drei Klassen einer Einzelhandelsunterstufe befragt. Während dieser Befragungen waren, im Unterschied zu der späteren Hauptuntersuchung, immer zwei Interviewer/innen anwesend. Hierdurch wurde der Doppelbelastung vorgebeugt, die Befragung durchführen und gleichzeitig auf evtl. entstehende Probleme achten zu müssen. Bei den Versuchsleiter(inne)n handelte es sich ausschließlich um die Forscher/innen der Projektgruppe, die anschließend auch in der Hauptuntersuchung eingesetzt wurden.

Der Standardpretest wurde als sog. „undeclared pretest“ (Converse/Presser 1986, S. 52) durchgeführt, bei dem die Auszubildenden erst im Anschluss an die eigentliche Befragung erfahren haben, dass es sich um eine Probeerhebung gehandelt hat (Ernstfall-Bedingungen). Diese Vorgehensweise wird u. a. damit begründet, dass gerade durch eine möglichst realitätsnahe Durchführung des Pretests die durchschnittliche Dauer für das Ausfüllen des Fragebogens ermittelt werden sollte. In anschließenden Gruppeninterviews haben die Befragten die Gelegenheit erhalten, zu dem Fragebogen kritisch Stellung zu nehmen (Post-Interview-Probing). Hierbei wurden folgende Aspekte thematisiert:

- Umfang des Fragebogens
- Eindeutigkeit der Fragen und der Antwortvorgaben
- Vollständigkeit der abgefragten Themenbereiche und der Antwortvorgaben
- Fragenfolge/-logik (Gabelfragen, kombinierte Fragen in Tabellenform)
- Verständlichkeit der Interviewanweisungen
- Interesse und Aufmerksamkeit der Befragten während des gesamten Interviews

Die Gruppeninterviews wurden aufgezeichnet (Audioaufzeichnung) und anschließend durch die Projektgruppe ausgewertet. Konsequenz aus den Ergebnissen der Auswertung waren einige kleinere Änderungen bei den Frageformulierungen, die sich aus den von den Pretestteilnehmer(inne)n berichteten Verständnisschwierigkeiten ergeben haben. Darüber hinaus wurden die Häufigkeitsverteilungen der Antworten analysiert. Ziel dieses Auswertungsschritts war, nicht oder nur minimal besetzte Antwort-Kategorien sowie extreme Häufigkeitsverteilungen zu identifizieren. Fragen, auf die annähernd alle Befragten gleich antworteten, wurden einer nochmaligen Prüfung unterzogen und in überarbeiteter Form in den Fragebogen für die Hauptuntersuchung eingebracht. In einem weiteren Schritt wurden die ausgefüllten Pretestfragebögen auf systematische Fehler bei der Fragenbeantwortung hin untersucht. Es hat sich gezeigt, dass die Beantwortung von Ranking-Aufgaben von einem Großteil der Auszubildenden im Pretest fehlerhaft erfolgte. Diese Aufgaben wurden daher durch leichter zu verstehende und darüber hinaus schneller zu beantwortende Rating-Aufgaben ersetzt.

Insgesamt erwies sich der Fragebogen im Pretest jedoch als praktikabel. Die durchzuführenden Änderungen fielen nicht so schwerwiegend aus, dass sie eine zweite Pretestphase erforderlich gemacht hätten. Der Test hat auch gezeigt, dass die Befragten zwischen 20 und 45 Minuten für das Ausfüllen des Fragebogens benötigten. Neben der Überprüfung des Erhebungsinstruments diente die Pretestphase nicht zuletzt auch als Schulungsmöglichkeit für die eingesetzten Interviewer/innen. Um bei der Durchführung der Hauptuntersuchung von den Erfahrungen aus den insgesamt drei Pretestterminen profitieren zu können, wurden die Erfahrungen und Eindrücke innerhalb der Projektgruppe ausgetauscht.

5.3.2 Hauptuntersuchung

Die Hauptuntersuchung wurde als Vollerhebung im Bezirk der Niederrheinischen Industrie- und Handelskammer durchgeführt. Zur Vorbereitung der Befragung haben wir im Oktober 2006 Kontakt zu den Schulen des Kammerbezirks aufgenommen, an denen Einzelhandelsklassen unterrichtet werden. Alle in Frage kommenden Berufskollegs hatten uns ihre Unterstützung bei der Befragung zugesagt. Die Erhebung konnte somit im November und Dezember 2006 als Gruppenbefragungen im Klassenverband und während der Unterrichtszeit durchgeführt werden. Bei den Befragungen an insgesamt acht Schulen war jeweils eine Versuchsleiterin/ein Versuchsleiter anwesend. Es handelte sich bei diesen Personen ausschließlich um wissenschaftliche Mitarbeiter/innen des Fachgebiets Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung, die auch schon an der Entwicklung des Fragebogens beteiligt waren. Die Vorteile einer Gruppenbefragung unter Anwesenheit einer Versuchsleiterin/eines Versuchsleiters sind zum einen die erzielte hohe Rücklaufquote und zum anderen die Möglichkeit, auf Verständnisprobleme der Befragten direkt eingehen zu können (vgl. Diekmann 2007, S. 515).

Die Befragung war auf eine Dauer von 45 Minuten angelegt, wobei ca. 35 Minuten auf das Ausfüllen der Fragebögen und ca. zehn Minuten auf die einführenden Erläuterungen durch die Interviewerin/den Interviewer entfielen. Dabei kam es uns vor allem darauf an, die Zielsetzung des Forschungsprojekts zu erläutern und den Auszubildenden den vertraulichen Umgang mit den erhobenen Daten zuzusichern. Darüber hinaus wurden allgemeine Hin-

weise zur Durchführung der Befragung gegeben. Auf diese Weise haben wir in 25 Klassen an acht Berufskollegs 590 Schüler/innen befragt. Insgesamt hatten hiervon 514 ein betriebliches und 54 ein außerbetriebliches Ausbildungsverhältnis. Darüber hinaus nahmen 20 Schüler/innen an der Befragung teil, die eine Qualifizierung im Rahmen des Sonderprogramms der Bundesregierung zur Einstiegsqualifizierung für Jugendliche (EQJ) absolvieren¹⁵. Zwei der Befragten haben keine Angaben zu dem bestehenden Vertragsverhältnis gemacht.

Die Tatsache, dass auch Auszubildende mit einem außerbetrieblichen Ausbildungsverhältnis und Jugendliche aus den Einstiegsqualifizierungen an der Befragung teilgenommen haben, ist auf schulorganisatorische Rahmenbedingungen zurückzuführen. An einigen Berufsschulen werden im Einzelhandelsbereich sogenannte gemischte Klassen gebildet, in denen die drei Schülergruppen zusammen unterrichtet werden. In diesen Fällen haben wir davon abgesehen, die Fragebögen ausschließlich an die eigentliche Zielgruppe (Jugendliche mit einem betrieblichen Ausbildungsverhältnis) auszugeben. Stattdessen haben wir die Fragebögen von den gesamten Klassen ausfüllen lassen und erst im Nachhinein die Bögen der Jugendlichen aussortiert, die nicht zur Zielgruppe gehörten.

5.3.3 Datenerfassung und Dateiorganisation

Die Datenauswertung erfolgte mit Hilfe der Software SPSS 14. Bevor mit der Erfassung der Daten aus den Fragebögen begonnen werden konnte, wurde der Fragebogen in einen Codeplan überführt, in dem jedem Item ein Variablenname und jeder Merkmalsausprägung eine Codenummer zugeordnet wurde. Der erstellte Codeplan ermöglicht es, empirisch gewonnenes Material so zu erfassen, dass eine mathematische und rechentechnische Verarbei-

¹⁵ Das Sonderprogramm zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ) ist Teil des nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Die Qualifizierung dient der Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit. Die Maßnahmen sind an den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe (§ 4 BBiG und § 25 HwO) orientiert. Jugendlichen bis 25 Jahren, die auch nach den bundesweiten Nachvermittlungskaktionen ohne Ausbildungsplatz geblieben sind, soll die Einstiegsqualifizierung eine Perspektive bieten. Das Sonderprogramm hat am 1. Oktober 2004 begonnen und endet am 31. Dezember 2010 (vgl. EQJ-Programm-Richtlinie - EQJR 2004).

tung erfolgen kann. Hierbei wurde für jede Probandin/jeden Probanden ein Datensatz angelegt (personenbezogene Organisation). Für die Identifizierung der Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel und die Analyse von Zusammenhängen zwischen den Problemen und personenabhängiger und betriebsspezifischer Ausbildungsbedingungen ist diese Datenorganisationsform zweckmäßig.

Wie bei statistischen Auswertungen üblich, wird es in einigen Bereichen der Auswertung notwendig sein, die erhobenen Variablen umzucodieren oder neue Variablen zu berechnen. Darüber hinaus ist die personenbezogene Datenorganisation nicht immer zweckmäßig. Beispielsweise ist es für die Untersuchung der mit bestimmten Ausbildungsaspekten verbundenen Belastungen durchaus sinnvoll, die Datenorganisation problemorientiert anzulegen. Bei dieser Organisation wird entsprechend für jeden belastenden Ausbildungsaspekt (und nicht für jedes Individuum) ein Datensatz mit den relevanten Variablen angelegt.

Ende Januar 2007 wurden die Arbeiten zur Datenaufbereitung und -eingabe abgeschlossen. Nach einer Sichtung der Datensätze auf Eingabefehler und der anschließenden Überprüfung anhand der Originalfragebögen, konnte mit der eigentlichen statistischen Analyse begonnen werden. Die Art und der Umfang der notwendigen Umcodierungsarbeiten ergaben sich erst während der eigentlichen Auswertung und wurden sukzessive im Verlauf der Untersuchung durchgeführt.

5.3.4 Beschreibung der Stichprobe

Im Jahr 2006 sind im Bezirk der Niederrheinischen Industrie- und Handelskammer insgesamt 465 neue Ausbildungsverträge zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel und 431 zum Verkäufer/zur Verkäuferin abgeschlossen worden (Stand 31.12.2006). Von diesen 896 neuen Ausbildungsverträgen sind 112 sogenannte einjährige Anschlussverträge von Auszubildenden, die nach der Ausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin das dritte Ausbildungsjahr zum Kaufmann/zur Kauffrau ergänzen. Darüber hinaus wurden 2006 im Kammerbezirk Niederrhein 150 außerbetriebliche Ausbildungsverhältnisse abgeschlossen und insgesamt 35 Verträge wurden aufgrund der Anrechnung erbrachter Vorleistungen (z. B. Ausbildung zur Verkaufshilfe gemäß § 66

Abs. 1 in Verbindung mit § 79 Abs. 4 BBiG) direkt verkürzt, so dass eine Einstufung der Auszubildenden in das zweite Ausbildungsjahr erfolgte. Rechnet man diese Fälle heraus, bleiben insgesamt 599 betriebliche Auszubildende, die zum Ausbildungsjahr 2006/2007 im niederrheinischen IHK-Bereich abgeschlossen wurden und somit die Grundgesamtheit der Fragebogenerhebung darstellen.

Hiervon wurden 514 (86 %) Auszubildende bei der Befragung an den Berufskollegs erreicht. Die folgenden Prozentangaben beziehen sich, sofern nichts anderes vermerkt ist, auf die Gesamtzahl der befragten Auszubildenden und sind zum besseren Verständnis auf volle Prozentwerte gerundet. Die Auszubildenden, von denen 283 (55 %) weiblich und 225 (44 %) männlich sind (sechs der Befragten (1 %) machen keine Angaben zu ihrem Geschlecht), geben an, zwischen 16 und 35 Jahre alt zu sein. Der Altersdurchschnitt aller Befragten liegt bei 19 Jahren, die Standardabweichung beträgt 2,05 Jahre. Die genaue Geschlechterverteilung innerhalb der unterschiedlichen Altersgruppen ist der nachfolgenden Abbildung zu entnehmen.

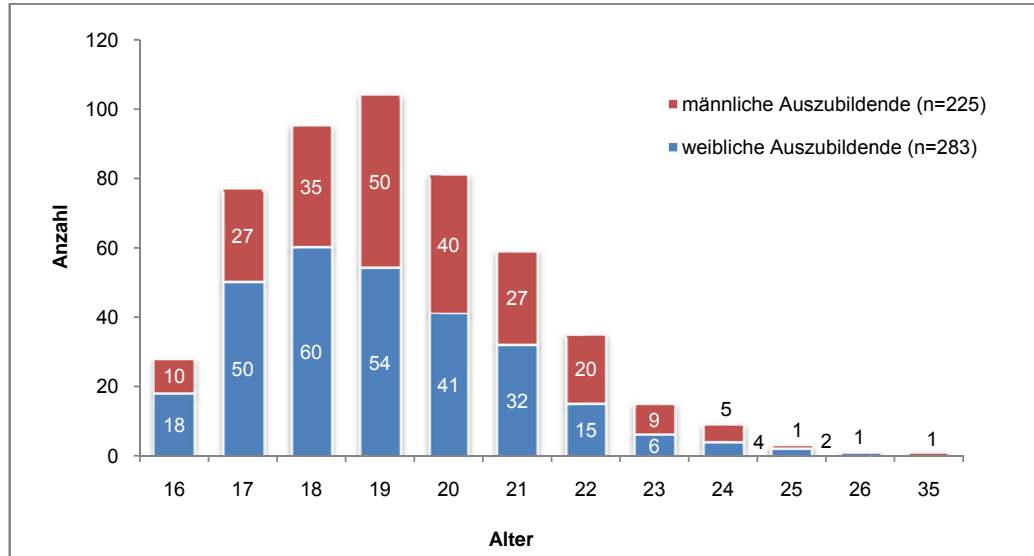


Abbildung 9: Altersverteilung der Gesamtstichprobe nach Geschlecht

Zu erkennen ist, dass keine gravierenden geschlechterspezifischen Unterschiede in der Altersverteilung existieren. Die männlichen Auszubildenden sind mit 19,5 Jahren im Durchschnitt lediglich ein halbes Jahr älter als die weiblichen Auszubildenden. Die Standardabweichung bei den Männern beträgt 2,175 Jahre und 1,923 Jahre bei den Frauen.

Insgesamt besitzen 427 (83 %) Auszubildende die deutsche und 81 (16 %) eine andere Staatsangehörigkeit, sechs der Befragten (1 %) geben hierzu keine Auskunft. Von den in der Erhebung erreichten Auszubildenden befinden sich 257 (50 %) in einem dreijährigen Ausbildungsverhältnis zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel und 244 (47 %) erlernen den Beruf des Verkäufers/der Verkäuferin. 13 (3 %) Befragte machen zu ihrem Ausbildungsberuf keine Angabe.

Die höchsten allgemeinbildenden Schulabschlüsse der Auszubildenden sind, differenziert nach den angestrebten Ausbildungsberufen der Befragten, in der nachfolgenden Abbildung zusammengefasst.

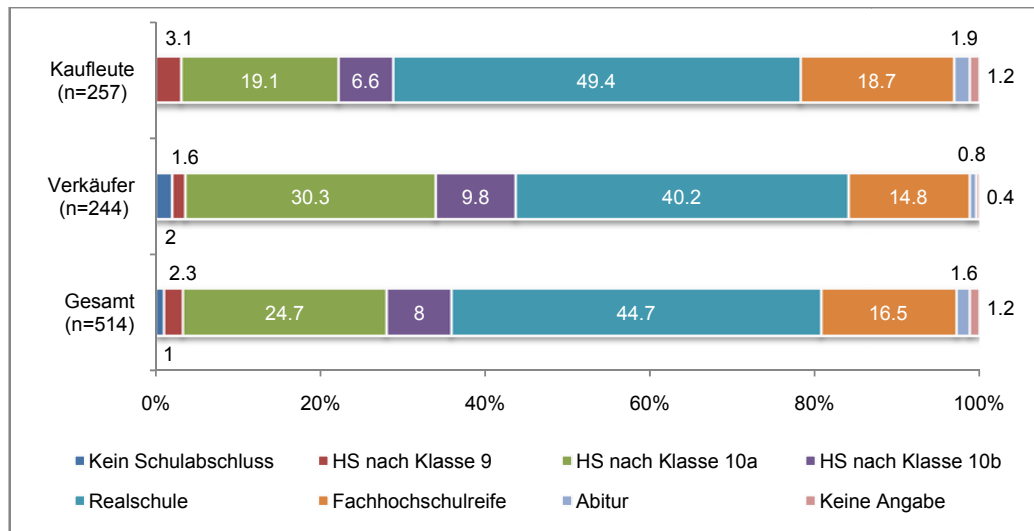


Abbildung 10: Höchste Schulabschlüsse der Auszubildenden im Vergleich (Fragebogenerhebung)

Gerade der Vergleich zwischen den beiden Ausbildungsberufen zeigt, dass der Anteil der Auszubildenden, der einen niedrigen Schulabschluss besitzt (keinen Abschluss oder Hauptschulabschluss) bei den Verkäufer(inne)n mit fast 44 % erheblich größer ist als bei den Kaufleuten mit knapp 29 %. Jugendliche ohne Schulabschluss kommen bei den angehenden Kaufmännern/Kauffrauen im Einzelhandel gar nicht vor.

Die verschiedenen Betriebsformen der Ausbildungsbetriebe, in denen die Jugendlichen beschäftigt sind, sind der nachfolgenden Abbildung zu entnehmen. Darüber hinaus wird innerhalb der einzelnen Betriebsformen nach der Art des Ausbildungsberufs (Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel) unterschieden.

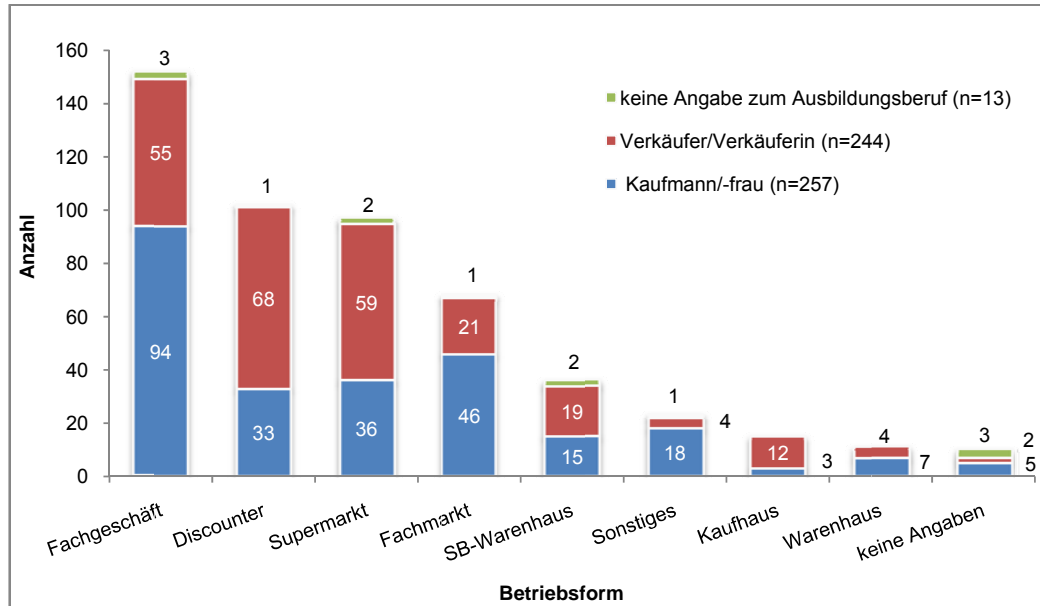


Abbildung 11: Betriebsformen der Ausbildungsbetriebe und angestrebte Berufsabschlüsse der Auszubildenden (Fragebogenerhebung)

Auffällig ist, dass der Anteil der Auszubildenden, der seine Ausbildung in einem Betrieb mit einem fachspezifischen Sortiment (Fachgeschäfte und Fachmärkte) absolviert, mit insgesamt 220 Auszubildenden (knapp 43 %) sehr hoch ist. Eine Betrachtung der Angaben zu den Hauptsortimenten der Discounter zeigt, dass die Ausbildungsbetriebe in 62 Fällen hauptsächlich Lebensmittel vertreiben. Gemeinsam mit den Auszubildenden der Supermärkte (97) gehören fast 31 % der Gesamtstichprobe dem Lebensmitteleinzelhandel an. Insgesamt stellen die beiden Bereiche Lebensmitteleinzelhandel und fachspezifische Einzelhandelsbetriebe gut 73 % der Stichprobe. Die Auszubildenden, die bei der Frage nach der Betriebsform „Sonstiges“ angeben (23), werden größtenteils an Tankstellen (14) ausgebildet.

Die Verteilung der beiden betrachteten Ausbildungsberufe innerhalb der verschiedenen Betriebsformen ist ebenfalls stark unterschiedlich. Während bei den Discountern und in den Supermärkten ca. zwei Drittel der Auszubildenden zum Verkäufer/zur Verkäuferin und ein Drittel zu Kaufleuten ausgebildet werden, ist das Verhältnis bei den fachspezifischen Einzelhandelsbetrieben nahezu umgekehrt. Dieser Sachverhalt in Verbindung mit dem oben dargestellten unterschiedlichen allgemeinen Bildungsabschlüssen der Verkäufer/Verkäuferinnen und der angehenden Kaufleute wird bei der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den erlebten Problemen in der Eingangs-

phase der Berufsausbildung und personen- und betriebsbezogenen Merkmalen erneut aufgegriffen.

Die Größe der Ausbildungsbetriebe wird über die Anzahl der Mitarbeiter/innen in der Filiale oder Zweigstelle erfasst und verteilt sich wie folgt:

- weniger als zehn Mitarbeiter/innen: 160 Fälle (31 %)
- zehn bis 20 Mitarbeiter/innen: 152 Fälle (30 %)
- 21 bis 49 Mitarbeiter/innen: 98 Fälle (19 %)
- mehr als 50 Mitarbeiter/innen: 100 Fälle (20 %)
- keine Angaben: vier Fälle (1 %)

163 (32 %) Auszubildende geben an, dass Selbstbedienung die hauptsächlichste Bedienform in ihren Ausbildungsbetrieben sei. Beratungsintensive Bedienung führen 106 (21 %) als vorrangige Form der Bedienung an. Darüber hinaus wird in 225 (44 %) Fällen angegeben, dass sowohl Selbstbedienung als auch intensive Beratung in den Ausbildungsbetrieben vorherrscht. 20 (4 %) Auszubildende treffen hierzu keine Aussage.

Insgesamt wird an dieser Stichprobenbeschreibung deutlich, wie unterschiedlich die Auszubildenden und auch die Ausbildungsbedingungen in den Betrieben sind. Bei der Art der Stichprobenauswahl (Vollerhebung) war diese Heterogenität absehbar. Es ist die Aufgabe einer differenzierten Datenauswertung, die heterogenen betrieblichen Ausbildungsbedingungen und die jeweiligen personenspezifischen Merkmale der Auszubildenden im Rahmen der Analysen zu berücksichtigen.

6 Belastende Ausbildungsaspekte

6.1 Einleitung

Eines der zentralen Ziele des Forschungsprojekts ProBE ist die Identifizierung der Probleme, die Auszubildende in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel erleben. Im Sinne des hier vertretenen ökologischen Ansatzes (Bronfenbrenner 1981) werden die von den Auszubildenden unerwünschten und als besonders belastend empfundenen Ausbildungsbedingungen und Situationen als „Probleme“ bezeichnet. Die Erfassung der durch eine Situation oder einen bestimmten Sachverhalt ausgelösten Belastung ist somit maßgeblich für die Identifizierung der von den Auszubildenden erlebten Probleme.

Der Auswertung liegt die Annahme zu Grunde, dass Belastungen für die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung unter anderem aufgrund zweierlei Gegebenheiten entstehen können. Zum einen kann das Zutreffen unerwünschter Aspekte (z. B. Überstunden oder körperliche Beanspruchung) zu Belastungen führen und zum anderen kann das Ausbleiben prinzipiell positiver Sachverhalte (z. B. Anerkennung von Vorgesetzten oder Erhalt von Mitbestimmungsmöglichkeiten) für die Auszubildenden sehr belastend sein. Wir unterscheiden in diesem Zusammenhang „negative Ausbildungsaspekte“ (das Zutreffen ist potenziell belastend) und „positive Ausbildungsaspekte“ (das Nichtzutreffen ist potenziell belastend).

Ausgehend von der Darstellung der im Rahmen der Befragung thematisierten Ausbildungsaspekte wird das Vorgehen bei der Erhebung der Sachverhalte kurz vorgestellt (Fragebogenoperationalisierung). Des Weiteren werden Untersuchungen zur Häufigkeit des Zutreffens der Aspekte und der jeweils hervorgerufenen Belastungen durchgeführt. Da sich Arbeitsbelastungen bedingt durch individuelle, situative und soziale Aspekte unterschiedlich auf Arbeitnehmer/innen auswirken können (vgl. Rimann/Udris 1999, S. 404 f.), werden anschließend Zusammenhangsprüfungen zur Untersuchung gruppenspezifischer Unterschiede bei den empfundenen Belastungen vorgenommen. Hierbei steht die Frage im Vordergrund, ob unter bestimmten Bedingungen Ausbildungsaspekte überdurchschnittlich häufig oder selten zu Problemen bei den Auszubildenden führen.

6.2 Fragebogenkategorien, Ausbildungsaspekte, Operationalisierung

Auf der Grundlage einer ersten Auswertung der Interviewphase, und basierend auf Befunden anderer Untersuchungen zu Arbeitsbelastungen von Arbeitnehmer(inne)n und Auszubildenden, wurden in der standardisierten Befragung 37 verschiedene Ausbildungsaspekte hinsichtlich ihres Zutreffens und der mit ihnen verbundenen Belastung für die Auszubildenden thematisiert. Aus berufspädagogischer Perspektive und im Hinblick auf den Informationsgehalt der Befunde für das an der Berufsausbildung beteiligte betriebliche und schulische Ausbildungspersonal scheint im Weiteren eine Fokussierung auf die besonders häufig zutreffenden (negative Ausbildungsaspekte) bzw. ausbleibenden (positive Ausbildungsaspekte) und dabei besonders belastenden Aspekte angebracht.

In einem der ersten Schritte der Datenauswertung gilt es daher zu ermitteln, in wie viel Prozent der betrachteten Fälle die jeweiligen Ausbildungsaspekte zutreffen bzw. nicht zutreffen (Ereignishäufigkeit) und wie groß der Anteil der betroffenen Auszubildenden ist, die diese Aspekte als sehr belastend empfinden (Belastungshäufigkeit). Die 37 verschiedenen Ausbildungsaspekte sind – sortiert nach Fragebogenkategorien – in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

Fragebogenkategorie	Ausbildungsaspekte
Anerkennung	<ul style="list-style-type: none"> • Anerkennung im Betrieb (+) • Anerkennung in der Berufsschule (+) • Anerkennung von Kund(inn)en (+) • Erhalt zeitnaher Anerkennung (+)
Arbeitszeitaspekte	<ul style="list-style-type: none"> • Erhalt zeitlicher Vorgaben (-) • Stress durch hohes Kundenaufkommen (-) • Zeitdruck während der Arbeit (-) • Überstunden (-) • Lage der Arbeitszeit (-) • Geringe Freizeit (-) • Weiter Arbeitsweg (-)
Berufstypische Anforderungen	<ul style="list-style-type: none"> • Probleme bei der Kundenberatung (-) • Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung (-) • Fehlende Warenkenntnisse (-) • Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte (-) • Umtausch wegen falscher Kundenberatung (-) • Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung (-) • Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung (-) • Fehlende Detailkenntnisse (-) • Schweres Heben oder Tragen (-) • Einseitige körperliche Belastungen (-) • Extreme Temperaturen (-) • Fehlendes Fachwissen (-)
Rollenfindung ¹⁶	<ul style="list-style-type: none"> • Fehler bei der Aufgabenausführung (-) • Angst davor, Fehler zu machen (-) • Unsicherheit bei der Aufgabenausführung (-) • Kontrolle durch Andere (-) • Unterforderung (-) • Überforderung (-) • Langweilige Tätigkeiten (-) • Erhalt widersprüchlicher Anweisungen (-) • Tätigkeiten sind abwechslungsreich (+) • Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung (+) • Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung (+) • Spaß an der Tätigkeit (+) • Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten (+) • Mitbestimmungsmöglichkeiten (+)

Tabelle 2: Thematisierte Ausbildungsaspekte

Bei den potenziell belastenden Ausbildungsaspekten handelt es sich um zehn positive (+) und 27 negative (-) Sachverhalte. Im Rahmen der Fragebogenentwicklung sind für die einzelnen Ausbildungsaspekte Items in Form von Aussagen formuliert worden, zu denen die Auszubildenden angeben sollen, wie häufig der genannte Sachverhalt für ihre Ausbildungssituation zutrifft (individuelle Häufigkeit des Zutreffens) und wie sehr sie dieses belastet (Belastungsintensität). Die Befragten können bei diesen Fragen zwischen vier Häufigkeiten und drei unterschiedlichen Belastungsintensitäten wählen. Beispielfhaft sei hierzu die Frage 21 angeführt, bei der drei negative Ausbil-

¹⁶ Die zum Problembereich Rollenfindung gehörenden Konflikte der Auszubildenden mit Vorgesetzten/Ausbilder(inne)n oder Kund(inn)en wurden aus erhebungstechnischen Gründen nicht mit in die hier angestellte komparative Auswertung einbezogen (siehe hierzu Kapitel 9.2).

ungsaspekte aus dem Bereich der körperlichen Beanspruchungen thematisiert werden.

21. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen in Bezug auf Ihre körperliche Belastung bei der Arbeit?

Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Zahl zwischen 1 (trifft immer zu) und 4 (trifft nie zu) an.
Geben Sie bitte auch an, wie belastend die jeweilige Situation für Sie ist.

Aussagen	Wie häufig trifft diese Aussage zu?				Wie sehr belastet Sie das?		
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu	1 belastet mich sehr	2 belastet mich kaum	3 belastet mich nicht
Ich muss schwer heben oder tragen.							
Ich werde durch ständiges Stehen oder Sitzen einseitig körperlich belastet.							
Ich bin an meinem Arbeitsplatz extremen Temperaturen ausgesetzt (z. B. in Kühlhäusern, im Bereich von Kühltheken).							

Abbildung 12: Beispielitem zur Erfassung der Ausbildungsaspekte

Die doppelten Angaben zu jedem der 37 Items ermöglichen eine differenzierte Erfassung und spätere Auswertung der individuellen Ausbildungssituationen. Dies erscheint insbesondere aufgrund der Heterogenität der Ausbildungsbedingungen in der Gesamtstichprobe angebracht.

Bei der folgenden Auswertung wird es darum gehen, die Belastungen zu ermitteln, die durch das Zutreffen (immer, häufig, selten) negativer Ausbildungsaspekte (Kapitel 6.3.2) bzw. das nicht oder nur seltene Zutreffen positiver Ausbildungsaspekte (Kapitel 6.3.3) hervorgerufen werden. Zwar ist durchaus vorstellbar, dass auch das Nichtzutreffen eines negativen Aspekts oder das Zutreffen eines positiven Aspekts zu Belastungen führen kann, diese Fälle sollen allerdings nicht Gegenstand der Untersuchung sein¹⁷.

¹⁷ Wenn zum Beispiel Auszubildende angeben, dass es belastend sei, wenn sie keine Überstunden (negativer Aspekt) leisten müssen, dann darf dies nicht in die Betrachtung der Belastungen einbezogen werden, die gerade durch das Ableisten von Überstunden entstehen. Das heißt aber nicht, dass durch das Ausbleiben negativer Ausbildungsaspekte (hier nicht zu leistende Überstunden) keine Belastungen entstehen können. So wäre es durchaus vorstellbar, dass einzelne Auszubildende sich übergangen fühlen, wenn sie bei Überstunden nicht berücksichtigt werden und darin eine Geringschätzung ihrer Arbeitsleistung vermuten.

Als Basis für die Berechnung der Belastungshäufigkeiten wird nicht etwa die Gesamtstichprobe herangezogen, sondern die Gruppe der Auszubildenden, für die ein negativer Aspekt zutrifft (immer, häufig oder selten) bzw. für die ein positiver Aspekt nie oder nur selten zutrifft. Zu begründen ist diese Vorgehensweise durch die Stichprobenauswahl der Erhebung (Vollerhebung im Kammerbezirk Niederrhein) und der daraus resultierenden Heterogenität der Gesamtstichprobe in Bezug auf die vorherrschenden betrieblichen Arbeitsbedingungen. Bei Untersuchungen, die sich auf einen bestimmten Teilbereich des Einzelhandels – z. B. den Lebensmitteleinzelhandel¹⁸ – beziehen oder die ausschließlich eine bestimmte Betriebsform – z. B. die Warenhäuser¹⁹ – betrachten, kann von relativ homogenen Ausbildungsbedingungen innerhalb der erfassten Stichprobe ausgegangen werden. Dies ist bei unserer Untersuchung nicht der Fall. Die Tatsache, dass alle Einzelhandelsauszubildenden des ersten Ausbildungsjahres im Kammerbezirk Niederrhein befragt wurden, macht eine differenzierte Betrachtung und somit den Bezug auf die Teilgruppen, für die ein Sachverhalt zutrifft bzw. nie oder nur selten zutrifft, erforderlich. Hierdurch wird sichergestellt, dass die Ergebnisse im Bereich der hervorgerufenen Belastungen nicht aufgrund der sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Ausbildungsbetrieben „verzerrt“ werden.

In der folgenden Abbildung wird noch einmal zusammenfassend dargestellt, welche Größen bei der weiteren Betrachtung der thematisierten Ausbildungsaspekte herangezogen werden.

¹⁸ Beispielhaft sei die Untersuchung „Gesunder Lebensmittelhandel“ aus dem Jahr 2002 genannt, die in Österreich durchgeführt wurde. Die Untersuchung bietet einen Überblick über die Arbeitsbedingungen und Belastungen des Verkaufspersonals im Lebensmitteleinzelhandel (vgl. Langmann 2004).

¹⁹ Etwa das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Forschungsprojekt „Auswirkungen flexibler Arbeitszeitmodelle auf den Personaleinsatz und die Belastung des Personals“ (FAZEM), das die Analyse der objektiven und subjektiven Belastungssituationen des Einzelhandelspersonals zum Ziel hatte (vgl. Zülch/Stock 2004, S. 25 f.). Untersucht wurden hierbei ausschließlich die Arbeitsbedingungen in Warenhäusern und Bekleidungsfachgeschäften.

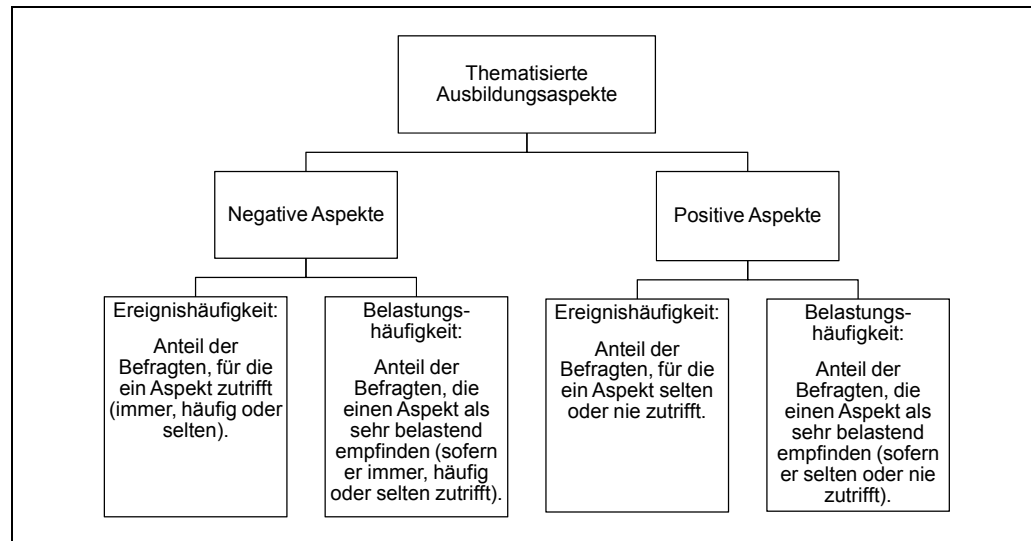


Abbildung 13: Ereignishäufigkeit und Belastungshäufigkeit der positiven und negativen Ausbildungsaspekte

6.3 Auswertungsmethodische Hinweise und Datenauswertung

6.3.1 Methodische Vorbemerkungen

Die folgenden auswertungsmethodischen Hinweise beziehen sich auf zwei Analysemethoden, die im Verlauf der Arbeit zur Anwendung kommen: Die hierarchische Clusteranalyse und der Chi²-Unabhängigkeitstest.

- Die Methode der hierarchischen Clusteranalyse wird zur Gruppierung der in der Fragebogenerhebung thematisierten Ausbildungsaspekte durchgeführt (Kapitel 6.3.2 und 6.3.3). Die Clusteranalyse dient hierbei der Identifizierung der in der Gesamtstichprobe vergleichsweise häufig zutreffenden und dann sehr belastenden Ausbildungsaspekte.
- Chi²-Unabhängigkeitstests werden zur Zusammenhangsprüfung bei nominal skalierten Variablen durchgeführt und finden in vielen der folgenden Auswertungen Anwendung. Unter anderem werden in Kapitel 6.3.4 mit Hilfe von Chi²-Tests gruppenspezifische Unterschiede beim Zutreffen von Problemen der Auszubildenden untersucht. Aber auch Zusammenhänge z. B. zwischen Zufriedenheitsaussagen oder dem Entstehen von Abbruchgedanken der Auszubildenden und personenspezifischen Aspekten werden in den weiteren Auswertungskapiteln mit Hilfe von Chi²-Unabhängigkeitstests untersucht.

Hierarchische Clusteranalyse:

Ziel der Auswertung in den Kapiteln 6.3.2 und 6.3.3 ist es, Ausbildungsaspekte zu identifizieren, die vergleichsweise häufig zu Problemen bei den Auszubildenden führen. Dem Wissen über diese Aspekte kommt bei der Integration der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel eine besondere Bedeutung zu. Zur Identifizierung dieser Sachverhalte wird keine normative Setzung von Mindesthäufigkeiten bei den Ereignis- und Belastungshäufigkeiten vorgenommen, vielmehr werden mit Hilfe von Clusteranalysen die Aspekte mit ähnlichen Merkmalsausprägungen und möglichst großen Unterschieden zu den anderen Sachverhalten zusammengefasst. Auf diese Weise können die für einen vergleichsweise großen Teil der Auszubildenden zutreffenden bzw. ausbleibenden Sachverhalte von den übrigen Aspekte unterschieden und die Sachverhalte, die relativ häufig ein Problem für die Befragten darstellen, identifiziert werden.

Die thematisierten Aspekte werden hierzu in Cluster zusammengefasst, so dass innerhalb eines Clusters möglichst große Ähnlichkeit hinsichtlich der Ereignis- und Belastungshäufigkeiten besteht. Zwischen den Gruppen sollen jedoch möglichst wenig Übereinstimmungen bestehen (hohe Homogenität innerhalb der Gruppen und möglichst große Heterogenität zwischen den Gruppen) (vgl. Backhaus u. a. 2006, S. 490). Die Durchführung der hierarchischen Clusteranalyse ist gerade bei geringen Fallzahlen (hier 27 negative und 10 positive Aspekte) sinnvoll (vgl. Bühl 2006, S. 521; Janssen/Laatz 2007, S. 488).

Wie in Kapitel 5.3.3 bereits beschrieben, sind die erhobenen Daten anfänglich personenbezogen erfasst worden. Da sich diese Dateiorganisation für die hier durchzuführende Analyse nicht eignet, wird eine neue Datendatei erstellt, bei der für jeden thematisierten Ausbildungsaspekt ein Datensatz angelegt wird (themenbezogene Dateiorganisation). In einem zweiten Schritt werden die für die anstehende Clusteranalyse relevanten Variablen (Ereignis- und Belastungshäufigkeit) den einzelnen Datensätzen zugeordnet.

Bei der Clusteranalyse wird eine agglomerative Vorgehensweise gewählt, die darin besteht, dass die einzelnen Objekte schrittweise zu immer größeren Gruppen zusammengefasst werden²⁰. Als Fusionierungsalgorithmus wird die Methode „Linkage zwischen den Gruppen“ angewendet. Bei dieser Variante der „Average linkage-Fusionierungsmethode“ richtet sich die Zusammenfassung nach dem durchschnittlichen paarweisen Abstand zwischen den Objekten zweier Gruppen (vgl. Voß/Buttler 2000, S. 573). Hierbei werden alle Paare konstruiert, die aus jedem der beiden evtl. zusammenzuschließenden Cluster je ein Objekt enthalten. Für jedes dieser Paare wird anschließend die Distanz berechnet (Distanzmaße). Das arithmetische Mittel aller errechneten Distanzen wird anschließend als Distanz zwischen den Clustern gewertet. Als Distanzmaß wird die quadrierte Euklidische Distanz gewählt, bei der gerade die großen Differenzwerte durch das Quadrieren eine stärkere Berücksichtigung erfahren als die geringen Werte (vgl. Backhaus u. a. 2006, S. 504).

Um das Problem der meist starken Streuung bei metrischen Daten, die aufgrund der oft unterschiedlichen Wertebereiche entstehen, zu minimieren, wird im vorliegenden Fall eine z-Transformation der Variablenwerte vorgenommen (vgl. Bühl 2006, S. 524; Voß/Buttler 2000, S. 567). Die im Folgenden vorgestellten Untersuchungsergebnisse im Bereich der negativen und positiven Ausbildungsaspekte sind in der hier beschriebenen Vorgehensweise generiert worden.

Chi²-Unabhängigkeitstest

Chi²-Unabhängigkeitstests werden zur Zusammenhangsprüfung bei nominal skalierten Variablen durchgeführt und finden in vielen der folgenden Auswertungen Anwendung. Da sich Arbeitsbelastungen bedingt durch individuelle, situative und soziale Aspekte unterschiedlich auf verschiedene Arbeitnehmer/innen auswirken (vgl. Rimann/Udris 1999, S. 404 f.) werden in Kapitel 6.3.4 mit Hilfe von Chi²-Tests gruppenspezifische Unterschiede beim

²⁰ Neben dem agglomerativen Vorgehen kann man auch divisiv vorgehen, indem man von der größten Partition ausgeht (alle Untersuchungsobjekte) und durch schrittweise Aufteilung der Gesamtheit nach und nach kleinere Gruppen bildet (vgl. Backhaus u. a. 2006, S. 511).

Zutreffen von Problemen der Auszubildenden untersucht. Aber auch Zusammenhänge, z. B. zwischen Zufriedenheitsaussagen oder dem Entstehen von Abbruchgedanken der Auszubildenden und personenspezifischen Aspekten, werden in den anschließenden Auswertungskapiteln mit Hilfe von Chi²-Unabhängigkeitstests geprüft.

Ausgangspunkt des Chi²-Unabhängigkeitstests ist eine Kontingenztafel (Kreuztafel), die eine Kombination von (mindestens) zwei Häufigkeitstabellen darstellt²¹. Jede Zelle der Tafel steht für eine Wertekombination der abgebildeten kategorialen Merkmale (z. B. Betriebsform und Zutreffen/Nichtzutreffen eines Ausbildungsaspekts). In den einzelnen Zellen werden die Häufigkeiten der möglichen Kombinationen der Merkmalsausprägungen festgehalten. Neben den empirisch ermittelten Häufigkeiten werden die erwartete Anzahl der betrachteten Merkmale bei unterstellter Unabhängigkeit und die hieraus zu errechnenden standardisierten Residuen ausgegeben. Die standardisierten Residuen berechnen sich wie folgt:

$$\text{Standardisierte Residuen} = \frac{n_{ij} - e_{ij}}{\sqrt{e_{ij}}} = \frac{(n_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}$$

mit:

n_{ij} = beobachtete Gesamtzahl einer bestimmten Merkmalskombination (i-te Ausprägung der ersten Variable und j-te Ausprägung der zweiten Variable)

e_{ij} = erwartete Gesamtzahl einer bestimmten Merkmalskombination (i-te Ausprägung der ersten Variable und j-te Ausprägung der zweiten Variable)

Standardisierte Residuen sind folglich die quadrierten Abweichungen der beobachteten von den erwarteten Werten, standardisiert auf eine erwartete Einheit. Ein standardisiertes Residuum von zwei oder größer zeigt nach einer gängigen Faustregel eine signifikante Abweichung der beobachteten von der erwarteten Häufigkeit an (vgl. Bühl 2006, S. 260). Nachfolgend ist beispielhaft die Kontingenztafel für das Zutreffen von Überstunden und den Belastungen die hierdurch entstehen angeführt.

²¹ Für eine ausführliche Beschreibung siehe beispielsweise Backhaus 2006.

Individuelle Häufigkeit des Zutreffens von Überstunden		Belastungsintensität: Überstunden			Gesamt
		Belastet mich sehr	Belastet mich kaum	Belastet mich nicht	
Trimmt immer zu	Anzahl	36	8	0	44
	Erwartete Anzahl	9,0	13,9	21,1	44,0
	% von „Überstunden“	81,8%	18,2%	,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	9,0	-1,6	-4,6	
Trifft häufig zu	Anzahl	34	37	10	81
	Erwartete Anzahl	16,6	25,5	38,8	81,0
	% von „Überstunden“	42,0%	45,7%	12,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	4,3	2,3	-4,6	
Trifft selten zu	Anzahl	23	90	70	183
	Erwartete Anzahl	37,5	57,7	87,7	183,0
	% von „Überstunden“	12,6%	49,2%	38,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2,4	4,3	-1,9	
Trifft nie zu	Anzahl	2	11	142	155
	Erwartete Anzahl	31,8	48,9	74,3	155,0
	% von „Überstunden“	1,3%	7,1%	91,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-5,3	-5,4	7,9	
Gesamt	Anzahl	95	146	222	463
	Erwartete Anzahl	95,0	146,0	222,0	463,0
	% der Gesamtzahl	20,5%	31,5%	47,9%	100,0%

Tabelle 3: Kontingenztafel für das Zutreffen von Überstunden und den hierdurch verursachten Belastungen

Die standardisierten Residuen stellen die Grundlage für den eigentlichen Chi²-Test dar. Hierbei wird von der Nullhypothese (H_0) ausgegangen, dass die beiden betrachteten Merkmale voneinander unabhängig sind. Der empirisch zu ermittelnde Chi²-Wert ist die Summe der quadrierten standardisierten Residuen. Demgegenüber gibt der kritische Chi²-Wert an, ab wann die Nullhypothese zu verwerfen ist und statistisch betrachtet eine Abhängigkeit zwischen den Variablen besteht. Ist der empirische Chi²-Wert kleiner als der kritische Chi²-Wert ist die formulierte Unabhängigkeitshypothese beizubehalten.

Wie bei allen statistischen Tests ist auch bei dem Chi²-Unabhängigkeitstest eine Wahrscheinlichkeit anzunehmen, die das Vertrauen in das Testergebnis zum Ausdruck bringt (Vertrauenswahrscheinlichkeit). Es wird üblicherweise eine Wahrscheinlichkeit von 95 oder auch 99 Prozent gewählt. Das bedeutet, dass man sich zu 95 (bzw. 99) Prozent darauf verlassen kann, dass der Test zur Annahme der Nullhypothese führen wird, wenn diese korrekt ist. Umgekehrt ausgedrückt bedeutet die Irrtumswahrscheinlichkeit (die auch als Signifikanzniveau α bezeichnet wird), dass die Nullhypothese abgelehnt wird, obwohl sie richtig ist (α -Fehler), und zwar bei fünf bzw. einem Prozent²²

²² SPSS gibt als ein Ergebnis eines Chi²-Tests die zweiseitige asymptotische Signifikanz (empirische oder implizite Signifikanz) an. Bei dieser Signifikanz handelt es sich um die Irr-

(vgl. Backhaus u. a. 2006, S. 70 f.; Janssen/Laatz 2007, S. 342 ff.). Wird bei einem Test ein Signifikanzniveau von fünf Prozent erreicht, so spricht man im Allgemeinen von einem signifikanten Ergebnis. Bei einem Prozent ist das Ergebnis üblicherweise als sehr signifikant zu bezeichnen. 0,1 Prozent steht für höchst signifikante Ergebnisse (vgl. beispielsweise Bühl 2006, S. 115).

Wird zum Beispiel das Signifikanzniveau auf 5 % festgelegt, ergibt sich bei einem Freiheitsgrad (df)²³ von sieben ein kritischer Chi²-Wert für das Nichtablehnen der Nullhypothese von 14,07. Liegt der empirisch ermittelte Wert über diesem kritischen Wert, ist die Nullhypothese zu verwerfen – was bedeutet, dass eine Abhängigkeit zwischen den betrachteten Variablen besteht. Es wird in den folgenden Ausführungen nachstehende Symbolik verwendet:

- * steht für eine Irrtumswahrscheinlichkeit $\leq 0,05$ (signifikant)
- ** steht für eine Irrtumswahrscheinlichkeit $\leq 0,01$ (sehr signifikant)
- *** steht für eine Irrtumswahrscheinlichkeit $\leq 0,001$ (höchst signifikant)

Da mit Hilfe des Chi²-Tests allein keine Aussage über die Intensität von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Merkmalen getroffen werden kann, wird anschließend das Assoziationsmaß V nach Cramer²⁴ ermittelt, das den Grad der Assoziation nominal skaliert Variablen angibt. Cramers V kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Null bedeutet, dass kein Zusammenhang besteht und eins zeigt eine vollständige „Abhängigkeit“ an. Die Cramers V-Werte werden wie folgt interpretiert: Ein Wert unter 0,2 zeigt eine lediglich schwache Kontingenz an, ein Wert von 0,2 bis kleiner 0,5 steht für einen ausgeprägten Zusammenhang und bei Werten ab 0,5 spricht man von einer starken Kontingenz (vgl. Eckstein 2006, S. 169).

tumswahrscheinlichkeit, mit der man beim errechneten Chi²-Wert die H₀ gerade noch widerlegen könnte. Eine implizite Signifikanz von z. B. 0,615 zeigt an, dass die Ablehnung der Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 61,5 % verbunden wäre.

²³ Der Freiheitsgrad einer Kontingenztafel ist das Produkt der Spaltenzahl weniger eins und der Zeilenzahl weniger eins.

²⁴ Die Verwendung des Assoziationsmaß V nach Cramer hat gegenüber anderen Maßzahlen (z. B. dem Phi-Koeffizient oder dem Kontingenzkoeffizient C nach Pearson) den Vorteil, dass V unabhängig von der Größe der zu Grunde liegenden Kontingenztafel Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann (vgl. Benninghaus 2005, S. 210 ff.). Da hierdurch Vergleiche zwischen unterschiedlichen Zusammenhangsprüfungen ermöglicht werden, wird in den folgenden Auswertungskapiteln, immer dann, wenn ein chi-quadrat-basiertes Assoziationsmaß berechnet wird, auf Cramers V zurückgegriffen.

Die personen- und betriebsspezifischen Ausbildungsbedingungen, die als potenzielle Prädiktoren bei den Chi²-Unabhängigkeitstests untersucht werden, sind in der nachfolgenden Grafik zusammenfassend dargestellt. In Abhängigkeit vom untersuchten Problem- bzw. Ausbildungsbereich werden diese Prädiktoren durch weitere, in dem jeweiligen Zusammenhang möglicherweise wichtige Aspekte ergänzt. Diese weiteren potenziellen Prädiktoren werden in den jeweiligen Auswertungskapiteln gesondert benannt.



Abbildung 14: Untersuchte Prädiktorvariablen

Die betriebsspezifischen Aspekte werden im Rahmen der Fragebogenerhebung mit folgenden Ausprägungen thematisiert. Bei der Betriebsform stehen „Supermarkt“, „SB-Warenhaus“, „Warenhaus“, „Discounter“, „Fachgeschäft“, „Fachmarkt“, „Kaufhaus“ und die freie Antwortkategorie „Sonstiges“ zur Auswahl. Mögliche Bedienformen im Ausbildungsbetrieb sind „hauptsächlich Selbstbedienung“, „hauptsächlich beratungsintensive Bedienung“ oder „sowohl Selbstbedienung als auch beratungsintensive Bedienung“. Die Größe der Ausbildungsbetriebe wird anhand der „Mitarbeiterzahl“ erfasst: Unter zehn, zehn bis 20, 21 bis 49 oder 50 und mehr Mitarbeiter/innen in der Filiale oder Zweigstelle.

6.3.2 Negative Ausbildungsaspekte

Zunächst werden die negativen Ausbildungsaspekte näher betrachtet. Der nachfolgenden Tabelle ist zu entnehmen, für wie viel Prozent der Gesamtstichprobe die Aspekte generell zutreffen (Ereignishäufigkeit). Hierbei ist nicht entscheidend, wie oft die Sachverhalte in den einzelnen Fällen zutreffen (individuelle Häufigkeit des Zutreffens), sondern ob sie generell zutreffen oder nicht. Die angegebenen Ereignishäufigkeiten sind daher aggregierte

Werte aus den Häufigkeiten der Nennungen „trifft immer, häufig oder selten zu“. Dieses Vorgehen – das vorerst zu einer Reduzierung des Informationsgehalts führt – ist dadurch zu rechtfertigen, dass es in diesem Auswertungsschritt um die Identifizierung von Problemen geht, die viele Auszubildende in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel erleben. Für diese Betrachtung ist es irrelevant, wie häufig ein Ausbildungsaspekt für die jeweiligen Auszubildenden zutrifft. Entscheidend ist vielmehr, dass er erstens zutrifft und zweitens sehr belastend ist.

Negative Ausbildungsaspekte	Ereignishäufigkeit (Trifft zu)		Belastungshäufigkeit (Sehr belastend)	
	Anzahl	% von 514	Anzahl	% von „Trifft zu“
Fehler bei der Aufgabenausführung	483	94,0 %	120	24,8 %
Lage der Arbeitszeit	474	92,2 %	148	31,2 %
Stress durch hohes Kundenaufkommen	470	91,4 %	108	23,0 %
Schweres Heben oder Tragen	468	91,1 %	100	21,4 %
Geringe Freizeit	438	85,2 %	216	49,3 %
Fehlendes Fachwissen	419	81,5 %	84	20,0 %
Fehlende Detailkenntnisse	419	81,5 %	82	19,6 %
Einseitige körperliche Belastungen	408	79,4 %	109	26,7 %
Erhalt widersprüchlicher Anweisungen	360	70,0 %	94	26,1 %
Erhalt zeitlicher Vorgaben	353	68,7 %	35	9,9 %
Angst davor, Fehler zu machen	350	68,1 %	171	48,9 %
Langweilige Tätigkeiten	347	67,5 %	53	15,3 %
Fehlende Warenkenntnisse	344	66,9 %	82	23,8 %
Überstunden	342	66,5 %	93	27,2 %
Unterforderung	337	65,6 %	36	10,7 %
Probleme bei der Kundenberatung	327	63,6 %	27	8,3 %
Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung	318	61,9 %	23	7,2 %
Zeitdruck während der Arbeit	316	61,5 %	69	21,8 %
Kontrolle durch Andere	312	60,7 %	65	20,8 %
Unsicherheit bei der Aufgabenausführung	302	58,8 %	85	28,1 %
Überforderung	272	52,9 %	31	11,4 %
Extreme Temperaturen	253	49,2 %	52	20,6 %
Weiter Arbeitsweg	214	41,6 %	63	29,4 %
Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte	110	21,4 %	17	15,5 %
Umtausch wegen falscher Kundenberatung	108	21,0 %	19	17,6 %
Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung	100	19,5 %	16	16,0 %
Kundenbeschwerden wegen schlechter Beratung	56	10,9 %	13	23,2 %
Gesamtdurchschnitte	322	62,7 %	74,5	22,1 %

Tabelle 4: Zutreffen der negativen Ausbildungsaspekte und die hervorgerufenen Belastungen

Auffallend ist, dass viele der thematisierten Aspekte tatsächlich für einen Großteil der betrachteten Ausbildungsverhältnisse zutreffen – sie also eine hohe Ereignishäufigkeit besitzen. Allen voran die Tatsache, dass den Auszubildenden „Fehler bei der Aufgabenausführung“ unterlaufen (94 %). Aber auch die „Lage der Arbeitszeit“ (92,2 %), das Empfinden von „Stress durch hohes Kundenaufkommen“ (91,4 %) und „Schweres Heben oder Tragen“

(91,1 %) sind Sachverhalte, die für über 90 % der Auszubildenden zutreffen. Diese Ergebnisse sind nicht weiter überraschend, denn so spiegeln sich hierin die spezifischen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Einzelhandel und die nunmehr bereits seit mehreren Jahren andauernden allgemeinen Trends der Einzelhandelsbranche (z. B. Konzentration und ständige Umverteilung von Umsatz- und Marktanteilen; Rationalisierungsdruck; Flexibilisierung der Arbeitszeiten) und die damit verbundenen Auswirkungen für die Arbeitnehmer/innen wider (vgl. Goldmann/Jacobsen 1994; Voss-Dahm 2003, S. 75).

Das so vielen der Befragten Fehler bei der Aufgabenausführung unterlaufen, kann beispielsweise mit den spezifischen Ausbildungsbedingungen im Einzelhandel erklärt werden. Die Auszubildenden werden nicht wie etwa in vielen gewerblich-technischen Berufen im „Schonraum“ einer Lehrwerkstatt oder wie im Bereich der Büroberufe im „Backoffice“ ohne Kundenkontakt ausgebildet. Vielmehr stehen die angehenden Verkäufer/Verkäuferinnen und Kaufleute im Einzelhandel in der Regel vom ersten Tag ihrer Beschäftigung an auf der Verkaufsfläche. Hier werden sie von Kund(inn)en angesprochen und müssen somit sehr früh Arbeitsanforderungen genügen, für die sie (noch) nicht ausreichend qualifiziert sind. In solchen Kundengesprächen besteht häufig nicht die Möglichkeit einer unmittelbaren Anleitung und falls nötig Intervention durch das betriebliche Ausbildungspersonal. Die Folgen sind dann nicht selten Fehler, die erst im Nachhinein mit Ausbilder(inne)n oder Kolleg(inn)en aufgearbeitet werden können (vgl. hierzu auch Besener 2010; Besener 2009, S. 31 ff.). Auch dass ein Großteil der Auszubildenden schwer heben und tragen muss, oder zu Zeiten arbeiten muss, zu denen der Freundeskreis Freizeit hat (negativer Ausbildungsaspekt „Lage der Arbeitszeit“), ist den spezifischen Arbeitsbedingungen im Einzelhandel geschuldet und nicht weiter überraschend.

In den Ergebnissen spiegeln sich durchaus die Auswirkungen genereller Branchentrends des Einzelhandels wider. So kann die Tatsache, dass über 91 % der Befragten besonderem Stress in Zeiten hohen Kundenaufkommens ausgesetzt sind, durchaus als Ausdruck einer branchenweiten Kostensenkungspolitik angesehen werden. Konsequente Rationalisierungsbemühungen im Einzelhandel stellen das Verkaufspersonal vor die Herausforderung, „bei

knappsten Ressourcen widersprüchliche und komplexe Anforderungen eigenständig zu bewältigen“ (Voss-Dahm 2003, S. 68). Stresssituationen im direkten Kundenkontakt scheinen daher heutzutage zum Einzelhandelsberuf dazuzugehören.

In dieser ersten Auswertungsphase geht es insbesondere darum, neben der Erfassung der Ereignishäufigkeiten auch festzustellen, wie viele der Befragten einen Sachverhalt als sehr belastend empfinden, sofern er für ihre Ausbildungssituation zutrifft – für wie viele ein Aspekt also ein Problem darstellt (siehe die Angaben zu den Belastungshäufigkeiten in Tabelle 4). Mit deutlichem Abstand am häufigsten führen die Aspekte „Geringe Freizeit“ und „Angst davor, Fehler zu machen“ zu hohen Belastungen bei den Auszubildenden. Es geben immerhin knapp 50 % der Befragten, für die diese Sachverhalte zutreffen, an, dass sie dies sehr belaste. Der „Erhalt zeitlicher Vorgaben“ (9,9 %), „Probleme bei der Kundenberatung“ (8,3 %) und die Tatsache, dass „Kolleg(inn)en die Kundenberatung übernehmen“ (7,2 %), empfindet hingegen nur ein geringer Teil der Auszubildenden als problematisch. Über alle thematisierten Aspekte hinweg betrachtet, besitzen die negativen Sachverhalte eine Ereignishäufigkeit von durchschnittlich 62,7 % und führen dann in 22,1 % der Fälle zu besonderen Belastungen.

Kommen wir als nächstes zur Gruppierung der verschiedenen Ausbildungsaspekte. Anhand ihrer Ereignis- und Belastungshäufigkeiten wird eine hierarchische Clusteranalyse durchgeführt. Das Ergebnis der Analyse ist zur Veranschaulichung im folgenden XY-Diagramm abgebildet. Auf der Y-Achse sind die Ereignishäufigkeiten und auf der X-Achse die Belastungshäufigkeiten der negativen Ausbildungsaspekte abgetragen.

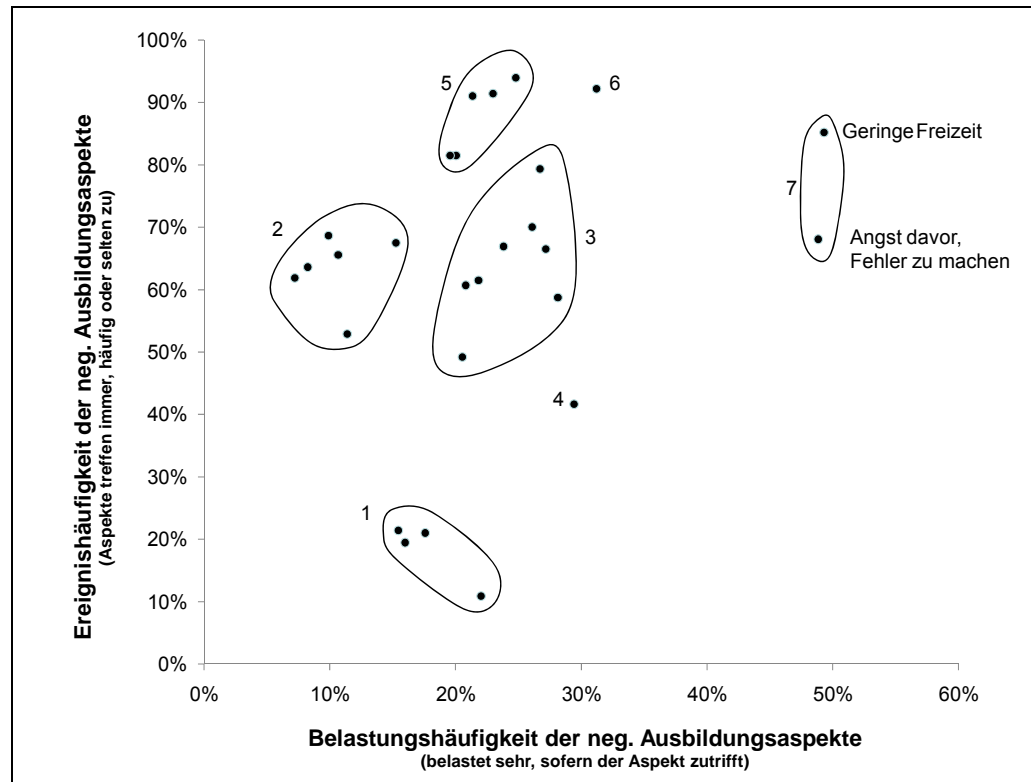


Abbildung 15: XY-Diagramm der negativen Ausbildungsaspekte

Anhand der Abbildung werden noch einmal die vergleichsweise hohen Belastungshäufigkeiten der Aspekte „Geringe Freizeit“ und „Angst davor, Fehler zu machen“ deutlich.

Die hierarchische Clusteranalyse ergibt für die negativen Ausbildungsaspekte eine optimale Clusterzahl von sieben. Die identifizierten Cluster können anhand ähnlicher Ausprägungen der Ereignishäufigkeiten und der Belastungshäufigkeiten charakterisiert werden. In der nachfolgenden Tabelle sind die sieben Cluster mit den ihnen zugehörigen Ausbildungsaspekten zusammengefasst.

Charakterisierung der Cluster anhand der Ereignishäufigkeit und der Belastungshäufigkeit	Ausbildungsaspekte (Belastungshäufigkeit)
Cluster 1: Aspekte, die am seltensten zutreffen (Ereignishäufigkeit 10,9 % bis 21,4 %) und eine geringe bis mittlere Belastungshäufigkeit besitzen.	<ul style="list-style-type: none"> • Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung (23,2 %) • Umtausch wegen falscher Kundenberatung (17,6 %) • Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung (16 %) • Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte (15,5 %)
Cluster 2: Aspekte mit mittlerer Ereignishäufigkeit (52,9 % bis 68,7 %) und der geringsten Belastungshäufigkeit.	<ul style="list-style-type: none"> • Langweilige Tätigkeiten (15,3 %) • Überforderung (11,4 %) • Unterforderung (10,7 %) • Erhalt zeitlicher Vorgaben (9,9 %) • Probleme bei der Kundenberatung (8,3 %) • Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung (7,2 %)
Cluster 3 und 4: Aspekte mit mittlerer Ereignishäufigkeit (41,6 % bis 79,4 %) und mittlerer Belastungshäufigkeit.	<ul style="list-style-type: none"> • Weiter Arbeitsweg (29,4 %) • Unsicherheit bei der Aufgabenausführung (28,1 %) • Überstunden (27,2 %) • Einseitige körperliche Belastungen (26,7 %) • Erhalt widersprüchlicher Anweisungen (26,1 %) • Fehlende Warenkenntnisse (23,8 %) • Zeitdruck während der Arbeit (21,8 %) • Kontrolle durch Andere (20,8 %) • Extreme Temperaturen (20,6 %)
Cluster 5 und 6: Aspekte mit hoher Ereignishäufigkeit (81,5 % bis 94 %) und mittlerer Belastungshäufigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Lage der Arbeitszeit (31,2 %) • Fehler bei der Aufgabenausführung (24,8 %) • Stress durch hohes Kundenaufkommen (23 %) • Schweres Heben oder Tragen (21,4 %) • Fehlendes Fachwissen (20 %) • Fehlende Detailkenntnisse (19,6 %)
Cluster 7: Aspekte mit mittlerer bis hoher Ereignishäufigkeit (68,1 % bzw. 85,2 %) und der höchsten Belastungshäufigkeit.	<ul style="list-style-type: none"> • Geringe Freizeit (49,3 %) • Angst davor, Fehler zu machen (48,9 %)

Tabelle 5: Ergebnis der Clusteranalyse (negative Ausbildungsaspekte)

Zielsetzung der Untersuchung ist es, die Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel zu identifizieren. Die Belastungen für die Auszubildenden, die von verschiedenen Ausbildungsaspekten ausgehen, sind hierbei ein wesentliches Element. Es zeigt sich, dass insbesondere die beiden Aspekte des siebten Clusters im Falle ihres Zutreffens überdurchschnittlich häufig sehr belastend sind. In fast jedem zweiten Fall werden sie von den Auszubildenden als Problem empfunden.

Neben diesen doch sehr häufig zu besonderen Belastungen führenden Aspekten gibt es eine ganze Reihe von Sachverhalten, die zwar für relativ viele Auszubildende zutreffen (Cluster 3 bis 6), die dann jedoch bei weitem nicht so häufig zu Belastungen führen wie die Aspekte des Clusters 7. Im Hinblick auf die Gestaltung der Eingangsphase der Berufsausbildung kommt diesen Aspekten folglich eine mittlere Wichtigkeit zu, die insbesondere aus ihren

Ereignishäufigkeiten resultiert. Denn relativ viele der Ausbildungsanfänger/innen sind von diesen Aspekten betroffen und für mindestens jede/jeden fünfte(n) Betroffene(n) stellen die Aspekte auch ein Problem dar.

Anders sieht es bei den verbleibenden Aspekten aus. Diese besitzen entweder eine vergleichsweise geringe Ereignishäufigkeit (Cluster 1) oder eine sehr niedrige Belastungshäufigkeit (Cluster 2). Zwar führen die jeweiligen Aspekte ebenfalls zu Problemen bei Auszubildenden. Betrachtet man allerdings die Anzahl dieser Fälle in der Gesamtstichprobe, so stellen diese Fälle eher die Ausnahme dar. Im Einzelnen handelt es sich hierbei um die folgenden Aspekte (Anzahl der verursachten Probleme in der Gesamtstichprobe):

- Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung (13)
- Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung (16)
- Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte (17)
- Umtausch wegen falscher Kundenberatung (19)
- Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung (23)
- Probleme bei der Kundenberatung (27)
- Überforderung (31)
- Erhalt zeitlicher Vorgaben (35)
- Unterforderung (36)
- Langweilige Tätigkeiten (53)

Bei diesen Sachverhalten handelt es sich um die Aspekte, die relativ selten zum Problem für die Auszubildenden werden. Thematisch betrachtet fällt auf, dass viele der Aspekte aus dem Bereich der Kundenberatung wenig problematisch für die Auszubildenden sind. Hierauf wird zu einem späteren Zeitpunkt noch eingegangen.

6.3.3 Positive Ausbildungsaspekte

Im Gegensatz zu den negativen Ausbildungsaspekten, deren Zutreffen von den Auszubildenden potenziell als belastend empfunden wird, führen die positiven Aspekte zu Belastungen, wenn sie nicht bzw. nur selten zutreffen. Es geht daher zunächst darum herauszufinden, für wie viele Auszubildende die positiven Aspekte selten oder nie zutreffen (Ereignishäufigkeit) und wie häu-

fig dieses Nichtzutreffen als sehr belastend empfunden wird (Belastungshäufigkeit).

Positive Ausbildungsaspekte	Ereignishäufigkeit (Trifft selten oder nie zu)		Belastungshäufigkeit (Sehr belastend)	
	Anzahl	% von 514	Anzahl	% von „Trifft selten oder nie zu“
Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung	364	70,8 %	37	10,2 %
Erhalt zeitnaher Anerkennung	254	49,4 %	38	15,0 %
Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten	245	47,7 %	24	9,8 %
Tätigkeiten sind abwechslungsreich	236	45,9 %	49	20,8 %
Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung	216	42,0 %	28	13,0 %
Anerkennung in der Berufsschule	206	40,1 %	30	14,6 %
Mitbestimmungsmöglichkeiten	203	39,5 %	36	17,7 %
Anerkennung von Kund(inn)en	141	27,4 %	6	4,3 %
Spaß an der Tätigkeit	113	22,0 %	36	31,9 %
Anerkennung im Betrieb	108	21,0 %	45	41,7 %
Gesamtdurchschnitt	209	40,7 %	33	15,8 %

Tabelle 6: Nichtzutreffen der positiven Ausbildungsaspekte und die hervorgerufenen Belastungen

Die positiven Aspekte treffen in durchschnittlich 40,7 % der Fälle selten oder nie zu. Vergleicht man diesen Wert mit der durchschnittlichen Ereignishäufigkeit der negativen Aspekte (62,7 %), so ist festzustellen, dass die Ereignishäufigkeiten der positiven Sachverhalte im Durchschnitt um 22 % geringer ausfallen. In Bezug auf die hervorgerufenen Belastungen fällt auf, dass die negativen Sachverhalte häufiger zu besonderen Belastungen führen als die positiven (22,1 % im Vergleich zu 15,8 %).

Die Übertragung der Werte für die positiven Ausbildungsaspekte in ein XY-Diagramm, bei dem wiederum auf der Y-Achse die Ereignishäufigkeit und auf der X-Achse die Belastungshäufigkeit abgetragen wird, macht die im Vergleich zu den negativen Aspekten geringere durchschnittliche Ereignis- und Belastungshäufigkeit noch einmal deutlich.

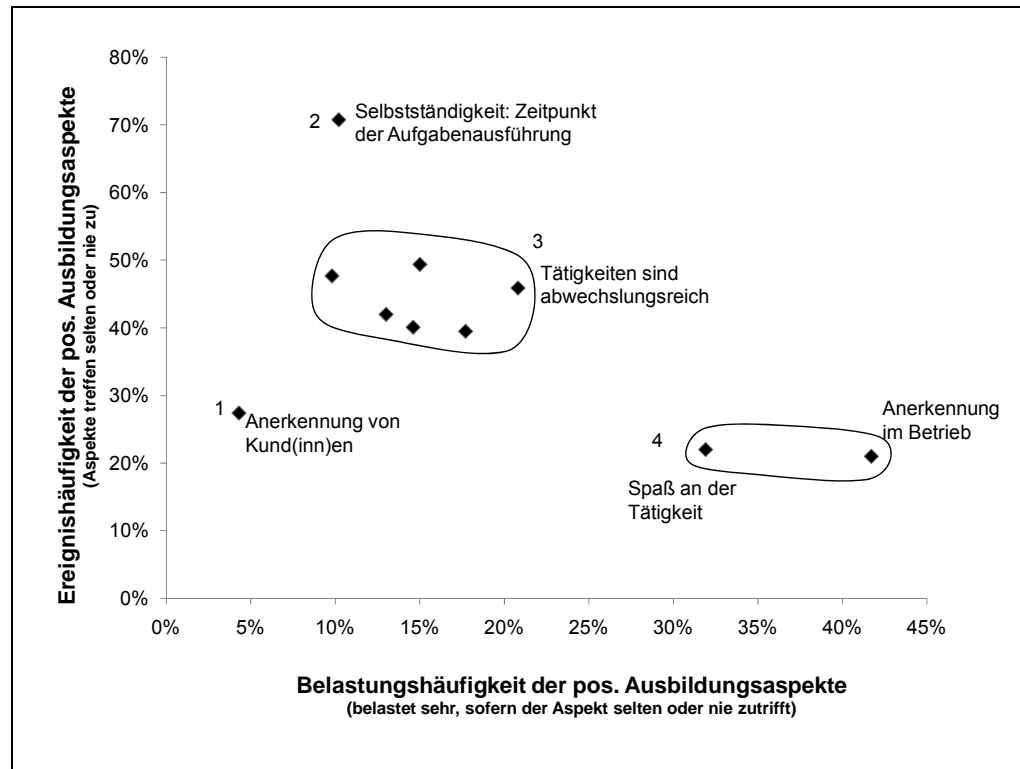


Abbildung 16: XY-Diagramm der positiven Ausbildungsaspekte

Eine analog zu der Vorgehensweise bei den negativen Aspekten durchgeführte Clusteranalyse ergibt vier zu unterscheidende Gruppen. Diese bestehen in zwei Fällen aus jeweils einem Aspekt, eine Gruppe umfasst zwei Sachverhalte und die vierte Gruppe setzt sich aus insgesamt sechs Ausbildungsaspekten zusammen. Wie dem XY-Diagramm deutlich zu entnehmen ist, zeichnen sich die drei positiven Ausbildungsaspekte

- „Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung“,
- „Anerkennung im Betrieb“ und
- „Spaß an der Tätigkeit“

entweder durch eine im Vergleich zu den anderen positiven Aspekten überdurchschnittlich hohe Ereignishäufigkeit oder – so bei den beiden letztgenannten – durch eine überdurchschnittlich hohe Belastungshäufigkeit aus. So können 70,8 % der Auszubildenden den Zeitpunkt der Aufgabenausführung nur selten oder sogar nie selbst bestimmen. Umgekehrt ausgedrückt: Nur knapp 30 % der Befragten können selbst bestimmen, wann sie eine Aufgabe erledigen. Mit weitem Abstand besitzt dieser Sachverhalt somit die höchste Ereignishäufigkeit der positiven Ausbildungsaspekte. Die Auszubildenden scheinen das geringe Maß an Zeitautonomie allerdings nicht als besonders

problematisch zu empfinden. Lediglich 10,2 % der Betroffenen geben an, dass sie dieses sehr belaste. Bezüglich der Ursachen können aufgrund der erhobenen Daten nur Vermutungen angestellt werden. So wäre durchaus vorstellbar, dass die Befragten zu Beginn ihrer Ausbildung gar nicht erwarten, als Auszubildende über zeitliche Abläufe selbst bestimmen zu dürfen. Entspricht die tatsächlich vorgefundene Ausbildungsrealität dann der gedanklich antizipierten Ausbildungssituation, kommt es aufgrund der erfüllten Erwartungshaltung auch zu keiner Belastung.

Besonders auffällig ist darüber hinaus, dass die beiden positiven Ausbildungsaspekte mit der geringsten Ereignishäufigkeit – „Anerkennung im Betrieb“ (21 %) und „Spaß an der Tätigkeit“ (22 %) – die mit Abstand höchsten Belastungshäufigkeiten besitzen. 41,7 % der Auszubildenden, bei denen die Anerkennung im Betrieb ausbleibt und 31,9 % der Befragten, die keinen Spaß an den auszuführenden Tätigkeiten haben, empfinden diese Tatsachen als sehr belastend. Dass allerdings nur gut jeder/jede fünfte Auszubildende angibt, diese Aspekte würden für seine/Ihre Ausbildungssituation nie oder nur selten zutreffen, könnte darauf hindeuten, dass die Wichtigkeit dieses Aspekts in den Betrieben erkannt und berücksichtigt wird. Es kann vermutet werden, dass die an der Ausbildung beteiligten Personen versuchen, diese Aspekte zu vermeiden, da sie um ihre „Brisanz“ für die Auszubildenden wissen. Auf der Grundlage der hier erhobenen Daten können diese vermuteten Zusammenhänge jedoch nicht weiter untersucht werden.

Der Großteil der betrachteten positiven Aspekte (Cluster 3) bleibt allerdings für 40 % bis 50 % der Befragten häufig aus oder trifft sogar nie zu. Hierzu zählen: „Erhalt zeitnaher Anerkennung“, „Anerkennung in der Berufsschule“, „Mitbestimmungsmöglichkeiten“, „Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten“, „Tätigkeiten sind abwechslungsreich“ und „Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung“. Die Tatsache, dass diese Aspekte nur selten oder nie zutreffen, empfinden nur 9,8 % bis 20,8 % der Betroffenen als sehr belastend. Hiervon zu unterscheiden ist noch der Aspekt „Anerkennung von Kund(inn)en“, der aufgrund der Clusteranalyse einen eigenen Cluster bildet, und dessen Ausbleiben lediglich von 4,3 % der Betroffenen als sehr belastend empfunden wird.

6.3.4 Zusammenhangsprüfungen

Bis hierhin hat sich gezeigt, dass Ausbildungsaspekte in einigen Fällen zu Problemen führen und in anderen Fällen nicht. Im folgenden Auswertungskapitel wird hinterfragt, ob das Auftreten von Problemen mit personen- oder betriebsspezifischen Faktoren zusammenhängt. Tragen also bestimmte Bedingungen dazu bei, dass Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung entstehen oder nicht? Erleben zum Beispiel bestimmte Personengruppen häufiger Probleme als andere oder tragen gewisse betriebliche Ausbildungsbedingungen dazu bei, dass Probleme überdurchschnittlich häufig oder selten auftreten?

Wie bereits dargestellt, sind die hervorgerufenen Belastungen im Rahmen der Fragebogenerhebung in den Ausprägungen „Belastet mich sehr“, „Belastet mich kaum“ und „Belastet mich nicht“ erfasst worden. Für die Auswertungen der Probleme werden die Angaben „Belastet mich kaum“ und „Belastet mich nicht“ durch eine entsprechende Umcodierung in SPSS zu der Aussage, dass kein Problem aufgetreten ist, zusammengefasst. Die Angabe „Belastet mich sehr“ wird als entstandenes Problem interpretiert.

Eine Gesamtübersicht der Ergebnisse zu den durchgeführten Zusammenhangsprüfungen ist den Tabellen 1-3 im Anhang (Anlage 5) zu entnehmen. In den folgenden Ausführungen wird auf ausgewählte wichtige Ergebnisse eingegangen.

Personenspezifische Prädiktoren

Insgesamt stellen sich von den untersuchten Zusammenhängen zwischen den personenspezifischen Prädiktoren und den durch die Ausbildungsaspekte hervorgerufenen Problemen nur wenige als signifikant heraus. Die wenigen signifikanten Zusammenhänge sind darüber hinaus mit Assoziationswerten von unter 0,2 alle als gering zu bezeichnen.

Die stärksten Zusammenhänge bestehen noch zwischen den Problemen, die durch die körperlichen Beanspruchungen der Auszubildenden hervorgerufen werden und dem Geschlecht der Befragten. Aufgrund genereller körperlicher Unterschiede zwischen Mann und Frau ist es nicht überraschend, dass das schwere Heben und Tragen sowie die extremen Temperaturen bei der Arbeit gerade den weiblichen Auszubildenden überdurchschnittlich häufig Probleme

bereiten. Geben von den männlichen Auszubildenden lediglich 4,9 % an, dass die Temperaturen sie sehr belasten würden, sind es bei den weiblichen Auszubildenden schon 14,5 %. Das schwere Heben und Tragen wird für die jungen Frauen mehr als doppelt so häufig zu einem Problem als für die männlichen Befragten (25,4 % im Vergleich zu 12,4 %).

Des Weiteren steht die Angst davor, etwas falsch zu machen, höchst signifikant mit dem Geschlecht der Befragten im Zusammenhang. Im Vergleich zu den jungen Männern empfinden überdurchschnittlich viele weibliche Auszubildende diese Angst als sehr belastend (40,3 % im Vergleich zu 25,3 %). In der Angstforschung sind geschlechterspezifische Unterschiede bei der Schilderung von Angsterlebnissen lange nachgewiesen. Hierbei zeigen allerdings verschiedene Studien, dass weibliche Personen nicht unbedingt mehr Angst haben als männliche. Junge Frauen geben ihre Angst lediglich eher zu als junge Männer (vgl. beispielsweise Mack/Schröder 1979; Schneider 2004). Für die hier dargestellten Ergebnisse kann also auch vermutet werden, dass die weiblichen Auszubildenden vielleicht einfach offener mit ihren Ängsten und den daraus resultierenden Belastungen umgehen als die männlichen Auszubildenden. Aber auch für den hier aufgezeigten Zusammenhang gilt: Mit einem Cramers V-Wert von 0,157 ist der Zusammenhang als eher gering zu bezeichnen.

Betriebsspezifische Prädiktoren

Im Zusammenhang mit den betriebsspezifischen Ausbildungsbedingungen wird untersucht, ob die 37 thematisierten Ausbildungsaspekte in bestimmten Betriebsformen, bei unterschiedlichen Bedienformen im Ausbildungsbetrieb oder bei einer gewissen Betriebsgröße (Mitarbeiterzahl) überdurchschnittlich häufig zu Problemen führen.

Zwischen den betrachteten betriebsspezifischen Prädiktoren und dem Zutreffen von Problemen aufgrund der negativen und positiven Ausbildungsaspekte bestehen nur relativ wenige signifikante Zusammenhänge (siehe Tabelle 1 der Anlage 5 im Anhang). Das bedeutet, dass es bis auf einige Ausnahmen unabhängig von der Betriebs- und Bedienform sowie der Betriebsgröße zu den Belastungen bei den Auszubildenden kommt. Die meisten und auch stärksten Zusammenhänge bestehen mit der Form des Ausbildungsbe-

triebs. So entstehen beispielsweise Probleme bei den Auszubildenden in Fachmärkten überdurchschnittlich häufig dadurch, dass Kund(inn)en ein gekauftes Produkt wegen einer falschen Beratung wieder umtauschen. Über alle Betriebsformen hinweg betrachtet kommt dieses Problem in gerade einmal 3,7 % der Fälle vor. In Fachmärkten erleben hingegen schon 11,8 % der befragten Auszubildenden dieses Problem (siehe Tabelle 4 der Anlage 5 im Anhang)²⁵. Dieses Ergebnis ist allerdings nicht unerwartet, da ja gerade im Facheinzelhandel Beratungssituationen im personellen Verkauf viel häufiger sind als z. B. in Supermärkten oder bei Discounter.

Anders sieht es da schon bei den körperlichen Beanspruchungen im Berufsalltag aus. Wie die nachfolgende Tabelle zeigt, führen schweres Heben oder Tragen gerade in Discountgeschäften und Supermärkten zu Problemen. Die Befragten aus den Fachgeschäften empfinden diesen Aspekt hingegen nur relativ selten als sehr belastend.

²⁵ Der Chi²-Unabhängigkeitstest setzt voraus, dass maximal 20 % der Felder der Kontingenztafel eine erwartete Häufigkeit von kleiner fünf aufweisen dürfen (vgl. Bühl 2006, S. 261). Bei der Überprüfung dieses betriebsformspezifischen Zusammenhangs ist diese Bedingung aufgrund der Menge an unterschiedlichen Merkmalsausprägungen und der Stichprobengröße nicht erfüllt. Das Ergebnis in diesem Teil der Auswertung ist daher mit entsprechender Vorsicht zu betrachten und darf lediglich als Anhaltspunkt für weitere Interpretationen verstanden werden.

Betriebsform		Schweres Heben oder Tragen		Gesamt
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Supermarkt	Anzahl	70	27	97
	Erwartete Anzahl	77,8	19,2	97,0
	% von „Betriebsform“	72,2 %	27,8 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,9	1,8	
(SB)-Warenhaus	Anzahl	37	10	47
	Erwartete Anzahl	37,7	9,3	47,0
	% von „Betriebsform“	78,7 %	21,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,1	0,2	
Discounter	Anzahl	72	30	102
	Erwartete Anzahl	81,9	20,1	102,0
	% von „Betriebsform“	70,6 %	29,4 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-1,1	2,2	
Fachgeschäft	Anzahl	132	20	152
	Erwartete Anzahl	122,0	30,0	152,0
	% von „Betriebsform“	86,8 %	13,2 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,9	-1,8	
Fachmarkt	Anzahl	60	8	68
	Erwartete Anzahl	54,6	13,4	68,0
	% von „Betriebsform“	88,2 %	11,8 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,7	-1,5	
Kaufhaus	Anzahl	15	0	15
	Erwartete Anzahl	12,0	3,0	15,0
	% von „Betriebsform“	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,9	-1,7	
Gesamt	Anzahl	386	95	481
	Erwartete Anzahl	386,0	95,0	481,0
	% der Gesamtzahl	80,2 %	19,8 %	100,0 %

$\chi^2(df)$ nach Pearson: 20,672 (5)***; Cramers V: 0,207; Signifikanzniveau: 0,001

Tabelle 7: Kontingenztafel und Ergebnisse der χ^2 -Untersuchung: Zusammenhang zwischen der „Betriebsform“ und dem Problem „Schweres Heben oder Tragen“

Mit einem Assoziationswert von 0,207 kann der Zusammenhang zwischen der Betriebsform und den Problemen der Auszubildenden aufgrund körperlicher Beanspruchungen als ausgeprägt bezeichnet werden. Ähnlich sieht es auch bei den Problemen mit extremen Temperaturen in der Einzelhandelsausbildung aus. Auch hier stehen die betriebsformabhängigen Ausbildungsbedingungen in einem signifikanten Zusammenhang zu den Problemen der Befragten. Während in Supermärkten jede/jeder fünfte Auszubildende Probleme aufgrund der Temperaturen beklagt, spielt dieser Faktor in den anderen Betriebsformen in weniger als 10 % der Fälle eine Rolle. Der letzte Aspekt aus dem Bereich der körperlichen Belastungen – einseitige körperliche Belastungen durch langes Stehen oder Sitzen – ist hingegen unabhängig von der Betriebsform in ca. 20 % der Fälle belastend für die Auszubildenden im Einzelhandel. Hierbei handelt es sich also um einen Sachverhalt, der jeden/jede fünfte(n) Einzelhandelsauszubildende(n) unabhängig von den betriebsformabhängigen Ausbildungsbedingungen belastet.

Im Bereich der thematisierten Arbeitszeitaspekte zeigen sich insgesamt zwei signifikante Zusammenhänge zu der Betriebsform des Ausbildungsbetriebs. Zum einen stehen die Probleme durch den Erhalt zeitlicher Vorgaben für die Aufgabenerledigung im Zusammenhang mit der Betriebsform, zum anderen hängt auch der Zeitdruck während der Arbeit mit der Betriebsform zusammen. In der Gesamtstichprobe fällt der Anteil der Auszubildenden, die zeitliche Vorgaben als sehr belastend empfinden, mit 7,3 % doch relativ gering aus. Bei den Discounter ist dieser Anteil mit 12,7 % schon fast doppelt so groß und auch in den Supermärkten geben immerhin 11,3 % der Befragten an, dass sie der Erhalt zeitlicher Vorgaben sehr belastet. Noch größer fallen die betriebsformabhängigen Unterschiede beim Aspekt „Zeitdruck während der Arbeit“ aus. Während es gerade in (SB-)Warenhäusern kaum zu problematischem Zeitdruck kommt (4,3 %), gibt gut jede/jeder vierte Auszubildende (25,5 %) aus Discountgeschäften an, den Zeitdruck als sehr belastend zu erleben.

Bis hierhin haben wir betrachtet, in wie viel Prozent der Fälle ein bestimmter Ausbildungsaspekt zutrifft/nicht zutrifft (Ereignishäufigkeit), und wie groß der Anteil der Betroffenen ist, für die diese Tatsache ein Problem darstellt (Belastungshäufigkeit). Im Rahmen der durchgeführten Zusammenhangsprüfungen wurde festgestellt, dass kaum personenspezifische oder in den betriebspezifischen Ausbildungsbedingungen zu begründende Unterschiede beim Auftreten von Problemen statistisch nachweisbar sind. Es kann allerdings vermutet werden, dass die individuelle Häufigkeit des Zutreffens (neg. Aspekte) oder Nichtzutreffens (pos. Aspekte) der Sachverhalte einen Einfluss auf die Entstehung von Problemen hat.

Individuelle Häufigkeit des Zutreffens der Ausbildungsaspekte

Wie in der Einleitung zu diesem Kapitel kurz angedeutet, gehen wir davon aus, dass generell durch das Ausbleiben der positiven Aspekte oder durch das Zutreffen der negativen Aspekte Belastungen hervorgerufen werden können. Die Auswertungen der Daten zu den individuellen Häufigkeiten des Zutreffens zeigen deutlich, dass gerade die Häufigkeit, mit der ein negativer Ausbildungsaspekt für einen Auszubildenden/eine Auszubildende zutrifft bzw. ein positiver Aspekt ausbleibt, ausschlaggebend für die Entstehung von Problemen ist. Die Ergebnisse zu den Chi²-Tests zwischen der individuellen

Häufigkeit des Zutreffens der Ausbildungsaspekte und den hervorgerufenen Belastungen durch die jeweiligen Aspekte sind in der Tabelle 5 der Anlage 5 im Anhang zusammengefasst. Die Ergebnisse vermitteln einen Eindruck davon, in welchem Ausmaß die Entstehung von besonderen Belastungen aufgrund der einzelnen Ausbildungsaspekte mit der individuellen Häufigkeit des Zutreffens der jeweiligen Aspekte zusammenhängt.

Bleibt z. B. die Anerkennung im Ausbildungsbetrieb ständig aus, so geben 90 % der betroffenen Auszubildenden an, dass dies für sie sehr belastend sei. Erfahren die Auszubildenden selten Anerkennung für ihre Leistungen im Betrieb, empfinden 39,6 % die fehlende Anerkennung als sehr belastend. Werden die Leistungen hingegen häufig anerkannt, so sinkt der Anteil der durch mangelnde Anerkennung sehr belasteten Auszubildenden auf 0,4 %. Die Wahrscheinlichkeit, mit der das Ausbleiben der Anerkennung zu besonderen Belastungen bei den Befragten führt, nimmt also zu, je häufiger die Anerkennung ausbleibt. Der entsprechende Chi²-Test zeigt, dass dieser Zusammenhang höchst signifikant und mit einem Assoziationswert von 0,622 sehr stark ist.

Wie angenommen, ist der Zusammenhang zwischen den negativen Ausbildungsaspekten und dem Entstehen von Problemen genau gegenläufig. Hier gilt, dass ihr Zutreffen generell etwas Belastendes für die Auszubildenden darstellt. Je häufiger ein Sachverhalt in einem Ausbildungsverhältnis zutrifft, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass dieser von den Auszubildenden als besonders belastend empfunden wird. Müssen Auszubildende z. B. täglich Überstunden leisten, ist dies für 81,8 % sehr belastend. Von den Auszubildenden, die häufig Überstunden machen müssen, empfinden es noch 42 % als sehr belastend. Dagegen stufen nur noch 12,6 % der Befragten, die selten und 1,3 % der Auszubildenden, die keine Überstunden leisten müssen, diese Situation als sehr belastend ein. Die Wahrscheinlichkeit, dass zu leistende Überstunden zu hohen Belastungen führen, sinkt folgedessen in Abhängigkeit von der Häufigkeit des Zutreffens von 81,8 % bis auf 1,3 %. Auch hierbei handelt es sich um einen höchst signifikanten und starken statistischen Zusammenhang (Cramers V 0,542).

Es zeigt sich, dass es keine per se problematischen Aspekte gibt. Auszubildende können anscheinend ganz gut damit umgehen, dass auch für sie unangenehme Aspekte, z. B. das Arbeiten zu ungünstigen Zeiten („Lage der Arbeitszeit“) oder die körperlichen Beanspruchungen, mit der Berufsausbildung im Einzelhandel verbunden sind. Auch nehmen die Befragten ein gewisses Maß an Unselbstständigkeit oder Fremdbestimmtheit in der Ausbildung hin. Problematisch wird es aber immer dann, wenn sich diese Zustände häufen.

6.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Analyse der 37 thematisierten Ausbildungsaspekte hat gezeigt, dass die negativen Sachverhalte eine durchschnittlich höhere Ereignishäufigkeit besitzen und tendenziell belastender für die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel sind als die positiven Aspekte. Es kommt seltener vor, dass positive Aspekte ausbleiben, als dass negative Sachverhalte auftreten. Zusätzlich führen die negativen Aspekte im Falle ihres Zutreffens häufiger zu Problemen bei den Auszubildenden als die positiven im Falle ihres Ausbleibens. Es ist folglich generell unproblematischer für die Auszubildenden, dass etwas Wünschenswertes ausbleibt, als dass etwas Negatives zutrifft.

Um einen erfolgreichen Verlauf der ersten Monate dieser Ausbildung von Seiten des beteiligten Ausbildungspersonals zu unterstützen und die Eingangsphase so entwicklungsfördernd wie möglich zu gestalten, sollte nach den vorliegenden Befunden insbesondere das Auftreten der betrachteten negativen Ausbildungsaspekte in den Blick genommen werden. Natürlich wäre es unrealistisch, eine absolute Vermeidung der einzelnen Aspekte anzustreben. Beispielsweise können besondere betriebliche Umstände durchaus Überstunden für die Auszubildenden erforderlich machen. Aber schon die Reduzierung solcher negativen Ausbildungsaspekte scheint ein nicht zu unterschätzendes Potenzial zur Reduzierung der empfundenen Belastungen zu besitzen. Denn – wie die Untersuchung der individuellen Häufigkeit des Zutreffens gezeigt hat – werden diese Aspekte erst im Falle des wiederholten Zutreffens als sehr belastend und somit problematisch von den Auszubildenden empfunden. Hinweise darauf, welche Aspekte besondere häufig zum

Thema für die Auszubildenden werden und als sehr belastend empfunden werden, liefert die angestellte Clusteranalyse.

Durch die Gruppierung der thematisierten Aspekte wird ersichtlich, dass es eine ganze Reihe von Ausbildungsaspekten gibt, die zwar für einen erheblichen Teil der Auszubildenden zutreffen (neg. Aspekte) bzw. selten oder nie zutreffen (pos. Aspekte), die jedoch nur gelegentlich zu besonderen Belastungen führen – die also nur selten zu einem Problem im hier verstandenen Sinne werden (Cluster 2 bei den neg. Aspekten und Cluster 2 und 3 bei den pos. Aspekten). Beispielsweise geben 67,5 % der Befragten an, dass sie die von ihnen auszuführenden Tätigkeiten schon einmal als langweilig empfinden. Besonders belastend ist diese Tatsache allerdings nur für 15,3 % der Betroffenen. Ähnliches gilt für den positiven Aspekt der Selbstständigkeit in Bezug auf den Zeitpunkt der Aufgabenausführung. Zwar dürfen insgesamt 70,8 % der Auszubildenden den Zeitpunkt der Aufgabenausführung nur selten oder sogar nie selbst bestimmen, als problematisch empfinden dies aber gerade einmal 10,2 % der hiervon betroffenen Auszubildenden.

Darüber hinaus zeigt sich, dass einige Ausbildungsaspekte nur selten ein Thema für die Auszubildenden sind. Hinzu kommt, dass diese Sachverhalte im Falle ihres Zutreffens (neg. Aspekte) bzw. Nichtzutreffens (pos. Aspekte) nur vereinzelt zu Problemen bei den Auszubildenden führen. Beispielsweise sei der Aspekt „Unwissenheit über die Beratungsdurchführung“ genannt. Bei lediglich 19,5 % der Befragten kommt es schon einmal vor, dass sie nicht wissen, wie ein Beratungsgespräch durchzuführen ist. Als sehr belastend empfinden diese Situation dann 16 % der Betroffenen.

Betrachtet man die selten zutreffenden und/oder wenig belastenden negativen Aspekte thematisch, so fällt auf, dass ein Großteil dieser Sachverhalte mit der Kundeninteraktion zusammenhängt und dem Fragenkomplex zur Kundenberatung zugeordnet ist. Die Kundenberatung scheint folglich kein besonders problematisches Thema für die Auszubildenden darzustellen. Die Fälle, in denen diese Aspekte zu Problemen bei den Auszubildenden führen, können als Ausnahmefälle bezeichnet werden. Bleiben wir thematisch im Bereich der Kundenberatung, so fällt auf, dass es die Aspekte „Fehlende War-
erkenntnisse“ und „Fehlende Detailkenntnisse“ sind, die sich mit einer mittl-

ren Belastungshäufigkeit und einer mittleren bzw. hohen Ereignishäufigkeit deutlich von den anderen Beratungsaspekten unterscheiden. Diese Aspekte werden zusammen mit dem fehlenden Fachwissen als thematische Einheit „Wissensdefizite als berufstypische Anforderung“ im Rahmen einer vertiefenden Analyse untersucht (siehe Kapitel 8).

Die mit Abstand problematischsten Ausbildungsaspekte (gemessen an den Belastungshäufigkeiten) sind bei den negativen Aspekten

- die geringe Freizeit (49,3 %) und
- die Angst davor, Fehler zu machen (48,9 %) (Cluster 7).

Bei den positiven Ausbildungsaspekten sind

- das Ausbleiben von Anerkennung im Ausbildungsbetrieb (41,7 %) und
- der mangelnde Spaß an den Tätigkeiten (31,9 %) (Cluster 4)

die Sachverhalte, die im Falle ihres Ausbleibens, am ehesten zu Problemen bei den Auszubildenden führen. Insbesondere bei diesen Aspekten scheint schon eine Reduzierung des Auftretens einen besonderen Beitrag zur Vermeidung von Problemen und somit zum erfolgreichen Verlauf der Eingangsphase leisten zu können.

An diese Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass im Rahmen dieser Arbeit die Lernumgebung in Schule und Ausbildungsbetrieb, so wie sie von den Auszubildenden erlebt werden im Mittelpunkt stehen. Wir versuchen daraus zu erschließen, welche Erfahrungen von ihnen als besonders belastend erlebt werden. Schließlich streben wir an, auf der Grundlage unserer Untersuchungen einige aus unserer Sicht hilfreiche Handlungsempfehlungen für die betriebliche Ausbildungspraxis und den Berufsschulunterricht zur Diskussion zu stellen. Wir lassen uns dabei von dem berufspädagogischen Interesse leiten, unerwünschte Ausbildungsabbrüche möglichst zu vermeiden und Anregungen zu geben, wie die Anfangsphase so gestaltet werden kann, dass sie eine stabile Grundlage für eine erfolgreiche Berufsausbildung bietet.

Wie im Folgenden gründen diese Empfehlungen oftmals auf Erkenntnisse aus den vielen erhaltenen Erfahrungsberichten der Auszubildenden aus den Interviews. Eine entwicklungsförderliche Gestaltung der ersten Monate der Berufsausbildung kann z. B. darin bestehen, die Auszubildenden nicht nur

mit einfachen Routinearbeiten zu betrauen. Vielmehr sollte den Auszubildenden schon zu Beginn ihrer Berufsausbildung abwechslungsreiche und im Rahmen der Möglichkeiten eines beruflichen Novizens auch anspruchsvolle Tätigkeiten übertragen werden. Wie die Interviews gezeigt haben, werden in einigen Betrieben sogenannte Einführungswochen durchgeführt, in denen die Auszubildenden jeweils ein paar Tage in verschiedenen Abteilungen verbringen und hier erste Erfahrungen sammeln. Hierdurch lernen die Ausbildungsanfänger nicht nur den Betrieb besser kennen, sondern erhalten darüber hinaus auch einen Einblick in die vielen verschiedenen Tätigkeiten, die ihr Ausbildungsberuf für sie bereit hält. Durch eine solche Einführung und die Übertragung verschiedenartiger Tätigkeiten scheinen Eintönigkeit und somit mangelnder Spaß an den Tätigkeiten vermieden werden zu können.

Die anderen besonders häufig auftretenden Probleme „geringe Freizeit“, „Angst davor, Fehler zu machen“ und „Ausbleiben von Anerkennung im Betrieb“ werden in den folgenden Auswertungskapiteln noch einer vertiefenden Analyse unterzogen.

Neben den Ereignis- und Belastungshäufigkeiten der Ausbildungsaspekte ist untersucht worden, ob personen- oder betriebsbedingte Unterschiede bei der Entstehung von Problemen festzustellen sind. Die nachgewiesenen statistischen Zusammenhänge bestehen größtenteils zu den erlebten Problemen mit den körperlichen Anforderungen in der Ausbildung. Neben der Tatsache, dass insbesondere die weiblichen Auszubildenden gerade mit dem schweren Heben und Tragen sowie den extremen Temperaturen Probleme haben, werden diese Belastungen ebenfalls von betrieblichen Rahmenbedingungen beeinflusst. Wie aufgezeigt, empfinden gerade die Auszubildenden in Supermärkten und bei Discounter*en die körperlichen Anforderungen besonders häufig als sehr belastend.

Als wichtigstes Ergebnis der durchgeführten Zusammenhangsprüfungen kann der Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffens der Ausbildungsaspekte und der mit ihnen verbundenen Belastung bezeichnet werden. Es wurde deutlich, dass es kaum Aspekte gibt, die, sobald sie lediglich selten zutreffen oder ausbleiben, zum Problem für die Auszubildenden werden. Nicht die Tatsache, dass ein Ausbildungsaspekt zutrifft oder

nicht ist ausschlaggebend für die Entstehung von Problemen, vielmehr ist die Häufigkeit des Zutreffens oder Ausbleibens entscheidend.

7 Übergang in die Berufsausbildung

7.1 Einleitung und theoretische Grundlagen

Den Erfahrungen an der Schwelle des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung kommt eine entscheidende Weichenstellung für die berufliche Entwicklung Jugendlicher zu. Diese berufsbiographisch wichtige Phase ist ein in der Berufsbildungsforschung häufig betrachteter Forschungsgegenstand (siehe Kapitel 3.1). Im Rahmen des Forschungsprojekts ProBE wird hinterfragt, welche Aspekte des Übergangs in die Eingangsphase der Berufsausbildung hineinwirken und welche Zusammenhänge zwischen der Art und Weise, wie die Übergangsphase verläuft und den in der Eingangsphase erlebten Schwierigkeiten bestehen.

Aber welches Verständnis vom Übergang liegt dieser Arbeit zu Grunde? In Anlehnung an Uri Bronfenbrenner (1981) wird sehr weit gefasst von einem Übergang gesprochen, „wenn eine Person ihre Position durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“ (S. 43). Solche Übergänge treten in der „natürlichen“ Systemumwelt des einzelnen Menschen im Verlauf seines gesamten Lebens auf. Bronfenbrenner spricht hierbei von „ökologischen Übergängen“ und vertritt in diesem Zusammenhang das Argument, „daß jeder ökologische Übergang Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen ist“ (Bronfenbrenner 1981, S. 43).

Übergänge werden von uns generell als Prozesse verstanden, die durch außergewöhnliche Unstimmigkeiten im Personen-Umwelt-Verhältnis ausgelöst werden. Nimmt ein Individuum diese Unstimmigkeiten in seinem Verhältnis zur sozialen und physischen Umwelt wahr und fühlt sich herausgefordert, diese durch Anpassungs- und Veränderungsleistungen zu verringern, so befindet er sich in einem Übergang (vgl. Bußhoff 2001, S. 65 f.). Übergänge können zum einen entwicklungsbiologisch bedingt sein, wie z. B. der Übergang vom Kindes- ins Jugend- und anschließend in das Erwachsenenalter (vgl. Maaz u. a. 2006, S. 299). Zum anderen können Übergänge durch gesellschaftliche Strukturen und deren Auswirkungen auf individuelle Lebensverläufe veranlasst werden. Exemplarisch können hier beruflich Übergänge wie ein Berufswechsel oder wie in unserem Fall der Übergang vom Schulsystem in das Ausbildungssystem genannt werden, die durch soziale Nor-

men und institutionelle Rahmenbedingungen beeinflusst werden (vgl. Kutscha 1991, S. 115).

Der Übergangsprozess wird von verschiedenen Autoren als eine Abfolge unterschiedlicher Phasen modelliert. Zum Beispiel ordnen Nicholson und West (1989) der Übergangssequenz folgende Phasen zu: Vorbereitung – Auseinandersetzung – Anpassung – Stabilisierung. Nach diesem Verständnis entspricht die hier betrachtete Eingangsphase in die Berufsausbildung der Phase der Anpassung, die der Vorbereitung auf die Ausbildung und der Auseinandersetzung mit dem zu erlernenden Beruf folgt.

Ein Modell, das den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung als mehrphasigen Prozess versteht, wird von Heinz u. a. (1985) vorgelegt. Dieses, der weiteren Betrachtung zu Grunde gelegte, Verlaufsmodell der Berufsfindung gliedert den Übergangsprozess in vier Phasen:

- Die erste realitätsbezogene Entwicklung von Berufsvorstellungen und ihre Konkretisierung auf Berufswünsche,
- die Antizipation und Konfrontation mit dem Ausbildungsstellenmarkt,
- die Aufnahme einer Berufsausbildung bzw. deren Verzögerung (Überbrückungsmaßnahmen) und
- die retrospektive gedankliche Verarbeitung der durchlaufenen Berufsfindungsprozesse (vgl. Heinz u. a. 1985: 11}).

Heinz u. a. konstatierten bereits 1985, dass Jugendlichen den Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem „seit Jahren unter verschlechterten Arbeitsmarktbedingungen vollziehen müssen“ (Heinz u. a. 1985, S. 10). Der hier gebrauchte Begriff der Berufsfindung wird dem der Berufswahl vorgezogen, da die meisten Jugendlichen beim Übergang in die Berufsausbildung kaum eine Wahl z. B. zwischen verschiedenen Ausbildungsstellen oder Ausbildungsberufen haben.

Die Betrachtung des Übergangsprozesses im Rahmen dieser Arbeit setzt bei der realitätsbezogenen Entwicklung von Berufsvorstellungen und deren Konkretisierung auf Berufswünsche an. Die nach Jaide den realistischen Berufswünschen vorausgehen kindlichen Berufswünsche oder die pubertären Abenteuerwünsche der Befragten (vgl. Jaide 1977, S. 283), werden somit

nicht mit in den Blick genommen. Sowohl in den Interviews als auch in der standardisierten Befragung wurden die Auszubildenden nach den beruflichen Plänen und Berufswünschen befragt, die sie am Ende der Schulzeit hatten.

7.2 Befunde aus der Interviewphase

Die Interviews zeigen, dass die Art und Weise, wie sich die Auszubildenden auf ihren Ausbildungsberuf vorbereiten, sehr unterschiedlich ist. Das Spektrum reicht von den Befragten, die sich sehr ausführlich informiert und teilweise eigene Erfahrungen im Einzelhandel z. B. durch Praktika gesammelt haben, bis hin zu den Auszubildenden, die sich im Vorfeld nicht mit dem Beruf auseinandergesetzt haben. Die Auswertung der Interviews im Bereich des Übergangs zeigt, dass es Jugendliche gibt, die eher zufällig in die Ausbildung zur Verkäuferin/zum Verkäufer oder zur Kauffrau/zum Kaufmann im Einzelhandel eingemündet sind. Bei ihnen erfolgte häufig keine vorbereitende Auseinandersetzung mit dem Einzelhandelsberuf. Die Jugendlichen charakterisierten sich oft selbst als unentschlossen und beschrieben die Suche nach einem Ausbildungsberuf und/oder einem Ausbildungsplatz als durch Zufälligkeiten und von externen Einflüssen bestimmt. Beispielhaft sei hier die Aussage eines Auszubildenden angeführt, der während einer Aushilfstätigkeit in einer Kfz-Werkstatt eher zufällig auf die Idee kam, eine Verkäuferschaft bei einem Teilelieferanten der Werkstatt zu beginnen.

DV09: Also ich wollte eigentlich immer Kfz-Mechaniker werden. Deswegen habe ich in der neunten Klasse oder so als Aushilfe angefangen. Habe ich zwei, drei Jahre so Aushilfe gemacht. Danach wollte ich eine Ausbildung machen. Dann hat der mir gesagt, dass ich ein Jahr warten soll. Dann habe ich meinen heutigen Chef kennen gelernt. Also die haben auch da geliefert. Habe ich einfach mal gefragt, ob der einen Azubi brauch ... und dann bin ich zu einem Gespräch bei den hingegangen. Haben wir uns gut verstanden, hat der mich eingestellt [00:33:21].²⁶

²⁶ Bei DV09 handelt es sich um einen zwischen 18 und 20 Jahre alten Auszubildenden zum Verkäufer in einem Autozubehörgeschäft. Er hat die zehnte Klasse einer Gesamtschule mit dem Hauptschulabschluss beendet und ausschließlich Bewerbungen zum Kfz-Mechaniker geschrieben, die alle ohne Erfolg geblieben sind.

Auf die anschließende Frage des Interviewers, ob er sich den Beruf und die zu erledigenden Aufgaben so vorgestellt habe, wie er sie jetzt erlebe, sagte der Auszubildende:

DV09: Eigentlich ganz anders. Der Kollege also der Fahrer, war meistens in der Werkstatt bei uns. Da hat er immer erzählt, willst du nicht mal bei uns eine Ausbildung machen? Haben wir darüber so geredet. Hat der immer gesagt, trinkst du Kaffee und so, musst du nur sitzen, brauchst du nicht hart zu arbeiten und so. Gehst Internet mal rein, trinkst deinen Kaffee, Zeit geht schon so um. Solche Sachen hat der mir immer erzählt [00:34:54].

Dieses Beispiel zeigt, dass die ursprünglichen Erwartungen der Auszubildenden in Bezug auf den ergriffenen Beruf von der tatsächlich vorgefundenen Ausbildungsrealität abweichen können. Diese Interviewsequenz zeigt auch, dass eigene Erfahrungen mit den Arbeitsbedingungen und den Anforderungen im Einzelhandel nicht unbedingt eine Rolle bei der Entscheidung für die Ausbildungsaufnahmen gespielt haben müssen. Stattdessen wird die Entscheidung aufgrund von Erzählungen anderer getroffen oder vereinzelt, wie das folgende Beispiel der Auszubildenden DK05 zeigt, mit der Möglichkeit begründet, endlich Geld verdienen zu können.

DK05: Ich konnte eine schulische Ausbildung als Fremdsprachenassistentin machen oder hier diese Ausbildung. Da konnte ich mich entscheiden. Ich wollte aber Geld verdienen und bei dieser schulischen Ausbildung konnte man halt kein Geld verdienen. Nach 3 Jahren hatte man eine Fachhochschulreife und einen Ausbildungsabschluss. Ich habe mich aber für Geld entschieden. Und im Nachhinein habe ich doch gesagt wärst du doch lieber Mal in die Schule gegangen und mittags vielleicht Mal aushelfen, wäre vielleicht besser [00:18:56].²⁷

So wie diese Auszubildende berichteten einige der Befragten, dass sie die von ihnen getroffenen Entscheidungen hinsichtlich des zu erlernenden Ausbildungsberufs im Nachhinein als falsch einstufen würden. Oftmals werden, wie z. B. der Fall DK05 zeigt, die anfänglichen Erwartungen der Auszubildenden in Bezug auf die Ausbildung nicht erfüllt. In solchen Fällen mangelt

²⁷ DK05 ist eine zwischen 18 und 20 jährige Auszubildende zur Kauffrau im Einzelhandel in einem Kaufhaus (Hauptsortiment Bekleidung). Sie besitzt die Fachoberschulreife und hat vor der Ausbildungsaufnahme das Berufsgrundschuljahr besucht. Neben ca. 60 Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz im Einzelhandel hat DK05 etwa 40 Bewerbungen in anderen Bereichen (z. B. Bürokauffrau, Friseurin oder Außenhandelskauffrau) geschrieben.

es oft an einer zielgerichteten Vorbereitung auf den Einzelhandelsberuf, was gerade in der Eingangsphase der Berufsausbildung zu Schwierigkeiten führen kann.

Aber es geht auch anders wie die Auszubildenden BK16 zeigt. Auf die Frage des Interviewers, welchen Berufswunsch sie zum Ende der allgemeinbildenden Schule hatte, antwortete sie:

BK16: Bei mir war eindeutig klar: Einzelhandelskauffrau. ... Da gab's nichts anderes. Ich hab auch meine beiden Praktikums, hab ich einmal in Lebensmittelgeschäft gemacht und einmal im Schuhgeschäft. Und dann ist mir doch aufgefallen, Schuhgeschäft ist zu eintönig, sag ich mal, war auch relativ klein. Da hat mir doch Lebensmittel besser gefallen [00:34:22].²⁸

Der Fall BK16 zeigt, dass der Berufsfindungsprozess auch sehr zielgerichtet in Bezug auf die Einzelhandelsberufe ablaufen kann.

Wir haben hier drei Fälle betrachtet, bei denen die Phasen der Konkretisierung der Berufswünsche und der Konfrontation mit dem Ausbildungsstellenmarkt völlig unterschiedlich verlaufen sind. Von der zielgerichteten Auseinandersetzung mit dem Wunschberuf „Kaufrau im Einzelhandel“ (BK16) über die eher ambivalente Einstellung zum Einzelhandelsberuf, der neben anderen beruflichen Optionen denkbar war (DK05), bis hin zum Berufsfindungsprozess, der von Zufälligkeiten geprägt war und bei dem keine vorherige Auseinandersetzung mit den Arbeitsbedingungen und den Anforderungen im Einzelhandel stattgefunden hat (DV09).

Ganz interessant an den betrachteten Fällen ist, dass so unterschiedlich der Berufsfindungsprozess bis zur Einmündung in die Einzelhandelsausbildung auch verlaufen ist, in der Eingangsphase haben doch alle drei Auszubildenden vergleichbare Schwierigkeiten erlebt. Zum Beispiel geben sie an, dass sie meinen zu wenig Freizeit zu haben und dass sie in der Eingangsphase bereits Konflikte mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en hatten. Nur die Folgen und die aus den erlebten Schwierigkeiten entstandenen Belastungen sind

²⁸ BK16 ist eine unter 18 jährige Auszubildende zur Kaufrau im Einzelhandel in einem SB-Verbrauchermarkt. Sie hat die Fachoberschulreife auf einer Hauptschule erlangt und sich ausschließlich im Einzelhandel beworben. Von ca. 20-25 Bewerbungen hat sie fünf Zusagen erhalten. Nach eigenen Angaben war es ihr aber sehr wichtig, gerade in ihrem jetzigen Ausbildungsbetrieb eine Ausbildung anzufangen.

unterschiedlich. Während etwa BK16 relativ zufrieden ist und der Abbruch der Berufsausbildung für sie noch nie ein Thema war, ist DV09 eher unzufrieden und hat auch schon über den Abbruch der Einzelhandelsausbildung nachgedacht.

Die Auswertung der 65 problemzentrierten Interviews zeigt auch, dass der Übergang in die Berufsausbildung vielfach nicht auf direktem Wege erfolgt. Nur 29 der 65 interviewten Auszubildenden gaben an, direkt nach der Schule mit der Ausbildung begonnen zu haben. Das Absolvieren Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BvB) oder anderer „Umwege“ waren hingegen für vielen Auszubildenden notwendig. Darüber hinaus ist festzustellen, dass der ergriffene Einzelhandelsberuf nur von wenigen als tatsächlicher Wunschberuf bezeichnet wurde. Gerade mal 38,5 % der Interviewten gaben an, dass der jetzige Ausbildungsberuf ihr Wunschberuf sei.

Wir gehen daher davon aus, dass der Verlauf des Berufsfindungsprozesses einen Einfluss auf die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung hat. Die entsprechende Untersuchungshypothese hierzu lautet:

H: Die Art und Weise, wie der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Einzelhandelsausbildung verläuft, hat einen Einfluss auf die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung.

Diese Hypothese zum Übergang in die Einzelhandelsausbildung gilt es in der Fragebogenerhebung zu überprüfen.

7.3 Standardisierte Erhebung

7.3.1 Datenerhebung

Zur Prüfung der aufgestellten Untersuchungshypothese werden in der Fragebogenkategorie „Übergang in die Berufsausbildung“ folgende Teilaspekte thematisiert:

- Die Übergangswege von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung und die vor der Ausbildung gemachten Einzelhandelserfahrungen, die für die Aufnahme des jetzigen Ausbildungsberufs ausschlaggebend waren,

- der ursprüngliche Wunschberuf der Befragten und die beruflichen Pläne der Jugendlichen zum Ende der Schulzeit sowie
- die Übereinstimmung der anfänglichen Erwartungen an den Ausbildungsberuf mit den bisherigen Erfahrungen.

Darüber hinaus wird die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung indikatorengestützt anhand der von den Auszubildenden erlebten Probleme (Art und Anzahl der erlebten besonderen Belastungen) und den mit Vorgesetzten, Ausbilder(inne)n, Kolleg(inn)en oder Kund(inn)en ausgeprägten Konflikten erfasst. Zusätzlich wird hinterfragt, ob und falls ja, wie häufig und aus welchen Gründen, die Auszubildenden an den Abbruch der Berufsausbildung gedacht haben und wie zufrieden sie mit den auszuführenden Tätigkeiten und mit der Ausbildung insgesamt sind.

In der nachfolgenden Tabelle sind die Fragebogenitems zusammengefasst, mit deren Hilfe die verschiedenen Aspekte zum Übergang in die Berufsausbildung erhoben werden.

Fragebogenkategorie: Übergang in die Berufsausbildung		
Dimensionen	Indikatoren	Items und Antwortvorgaben
Übergang in die Berufsausbildung	Übergangswege (Art und Anzahl der durchlaufenen Übergangsstationen)	<p>1. Was haben Sie nach dem Besuch der allgemeinbildenden Schule (Sonderschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule oder Gymnasium) bis zum Beginn der jetzigen Berufsausbildung gemacht? (Mehrfachnennungen möglich)</p> <p>Ein Berufskolleg besucht; Direkt die Ausbildung im Einzelhandel begonnen; An einer Berufsvorbereitenden Maßnahme (BvB) der Bundesagentur für Arbeit teilgenommen; Eine Ausbildung begonnen, aber abgebrochen; Ein Studium begonnen, aber abgebrochen; Ein Praktikum absolviert; Mich arbeitslos gemeldet (länger als sechs Monate); Urlaub gemacht (länger als zwei Monate); Zu Hause geblieben, aus familiären Gründen (Kinderbetreuung, Pflege von Angehörigen ...); Sonstiges, und zwar:</p> <p>2. Falls Sie nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule das Berufskolleg besucht haben, welche der folgenden Schulformen haben Sie dort besucht? (Mehrfachnennungen möglich)</p> <p>Trifft bei mir nicht zu; Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr; Berufsgrundschuljahr (BGJ); Klasse der Berufsschule für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis; Berufsfachschule (z. B. Höhere Handelsschule); Gymnasiale Oberstufe der Berufsfachschule; Fachoberschule (FOS); Sonstiges, und zwar:</p>
	Erfahrungen, die für die Ausbildungsaufnahme ausschlaggebend waren	<p>7. Welche Erfahrungen im Einzelhandel waren ausschlaggebend für die jetzige Berufsausbildung? (Mehrfachnennungen möglich)</p> <p>Erfahrungen durch ein Praktikum im Einzelhandel; Positive Erfahrungen als Kundin/Kunde; Erfahrungen durch einen Ferienjob/eine Aushilfstätigkeit im Einzelhandel; Empfehlung von Verwandten oder Freund(innen), die im Einzelhandel arbeiten; Keine; Sonstiges, und zwar:</p>
	Wunschberuf	<p>5. Ist Ihr jetziger Ausbildungsberuf Ihr Wunschberuf?</p> <p>Ja Teils, teils, ich konnte mir diesen Beruf vorstellen. Mein eigentlicher Wunschberuf war: Nein, mein Wunschberuf war:</p> <p>6. Falls Sie einen anderen Wunschberuf hatten, warum haben Sie diesen nicht ergriffen?</p> <p>In meinem Wunschberuf gab es keine freien Ausbildungsplätze; Gesundheitliche Gründe sprachen gegen die Ausbildung im eigentlichen Wunschberuf; Mein Schulabschluss war zu schlecht; Sonstiges, und zwar:</p>
	Berufliche Pläne am Ende der Schulzeit	<p>3. Hatten Sie zum Ende Ihrer Schulzeit bereits Pläne, was Sie beruflich einmal machen wollten?</p> <p>Ja; Nein</p> <p>4. Falls Sie bereits konkrete Pläne hatten, wie sahen diese aus?</p> <p>Ich wollte eine Ausbildung im Einzelhandel machen; Ich wollte eine andere Ausbildung machen; Sonstiges, und zwar:</p>
	Erwartungen und Ausbildungsrealität	<p>12. Stimmen Ihre anfänglichen Erwartungen an die Ausbildung mit den bisherigen Erfahrungen überein?</p> <p>Meine Erwartungen wurden sogar noch übertroffen; Meine Erwartungen stimmen größtenteils überein; Meine Erwartungen wurden nicht erfüllt.</p>
Zusätzliche Fragen zur Überprüfung der Untersuchungshypothese		
Problemhaltigkeit der Eingangsphase	Art und Anzahl der erlebten Belastungen	<p>Insgesamt ist zu 37 verschiedenen Ausbildungsaspekten (siehe Kapitel 6) erfragt worden, wie häufig diese für die eigene Ausbildungssituation zutreffen und wie belastend diese Situationen für die Auszubildenden sind. (Fragebogenitems 15, 21, 22, 40, 49 und 59)</p> <p>Trifft immer, häufig, selten oder nie zu; Belastet mich sehr, kaum oder gar nicht</p>
	Konflikte	<p>52. Kam es während der Ausübung Ihrer Tätigkeiten schon einmal zu einem Konflikt?</p> <p>Ja; Nein</p> <p>53. Falls Sie schon einmal Konflikte hatten, mit wem hatten Sie diese?</p> <p>Mit dem Vorgesetzten/Ausbilder/Kollegen; Mit einem Kunden</p>
	Abbruchgedanken	<p>13. Haben Sie schon einmal darüber nachgedacht, die Ausbildung abzubrechen?</p> <p>Ja, sehr häufig; Ja, schon öfter; Ja, aber selten; Nein</p>
	Zufriedenheit	<p>35. Wie Zufrieden sind Sie mit ihrer Tätigkeit, das heißt mit dem, was Sie täglich tun? Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Ausbildung insgesamt?</p> <p>Sehr zufrieden; Zufrieden; Im Großen und Ganzen zufrieden; Weniger zufrieden; Überhaupt nicht zufrieden</p>

Tabelle 8: Operationalisierung zur Fragebogenkategorie Übergang in die Berufsausbildung

Zur Überprüfung der zuvor genannten Untersuchungshypothese werden Zusammenhänge zwischen den erfassten Aspekten des Übergangs von der

allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung und den Indikatoren der Problemhaltigkeit der Eingangsphase untersucht.

7.3.2 Datenauswertung

Da die betrachteten Übergangsaspekte und die Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung größtenteils nominal skaliert sind, werden zur Überprüfung der Zusammenhänge hauptsächlich Chi²-Unabhängigkeitstests durchgeführt. Zusätzlich wird für die metrische Variable „Anzahl der in der Eingangsphase erlebten Probleme“ ein Mittelwertvergleich angestellt. Hierzu wird die Gesamtstichprobe in Abhängigkeit von den verschiedenen Ausprägungen der Übergangsaspekte (Gruppierungsvariablen) in Gruppen eingeteilt, um fallgruppenspezifische Unterschiede identifizieren zu können. Zur Ermittlung der Stärke und der Signifikanzniveaus der ermittelten Mittelwertunterschiede werden je nach Skalenniveau der einbezogenen Variablen unterschiedliche Korrelationskoeffizienten berechnet.

In der folgenden Tabelle sind die zu betrachtenden Teilaspekte und Indikatoren mit den jeweiligen Merkmalsausprägungen noch einmal zusammengefasst.

Aspekte zum Übergang in die Einzelhandelsausbildung	Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase
<ul style="list-style-type: none"> • Art der Übergangswege <ul style="list-style-type: none"> ○ Direkt in die EH-Ausbildung eingemündet ○ Übergangssystem durchlaufen (ohne BFS) ○ Berufsfachschule besucht ○ Sonstige Übergangswege absolviert • Wunschberuf <ul style="list-style-type: none"> ○ Ja, Ausbildungsberuf ist der Wunschberuf ○ Nein, Ausbildungsberuf ist nicht der Wunschberuf ○ Teils, Teils, ich konnte mir den Beruf neben anderen durchaus vorstellen • Berufliche Pläne zum Ende der Schulzeit <ul style="list-style-type: none"> ○ Einzelhandelsausbildung beginnen ○ Andere Ausbildung anfangen ○ Keine beruflichen Pläne • Für die Ausbildungsaufnahme ausschlaggebende Einzelhandelserfahrungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Eigene Erfahrungen ○ Erfahrungen Anderer ○ Keine Erfahrungen • Übereinstimmung der Erwartungen an den Ausbildungsberuf mit der Ausbildungsrealität <ul style="list-style-type: none"> ○ Meine Erwartungen wurden sogar noch übertroffen ○ Meine Erwartungen stimmen größtenteils überein ○ Meine Erwartungen wurden nicht erfüllt 	<ul style="list-style-type: none"> • Anzahl der erlebten Probleme (zwischen 0 und 26) • Art der erlebten Probleme (37 Ausbildungsaspekte) • Erlebte Konflikte: mit Vorgesetzten, Ausbilder(inn)en, Kolleg(inn)en oder Kund(inn)en • Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung <ul style="list-style-type: none"> ○ Ja, sehr häufig. ○ Ja, schon öfter. ○ Ja, aber selten. ○ Nein. • Zufriedenheit der Auszubildenden mit den auszuführenden Tätigkeiten <ul style="list-style-type: none"> ○ Sehr zufrieden ○ Zufrieden ○ Im Großen und Ganzen zufrieden ○ Weniger zufrieden ○ überhaupt nicht zufrieden • Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Ausbildung insgesamt <ul style="list-style-type: none"> ○ Sehr zufrieden ○ Zufrieden ○ Im Großen und Ganzen zufrieden ○ Weniger zufrieden ○ Überhaupt nicht zufrieden

Tabelle 9: Zusammenfassung der Übergangsaspekte und der Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel

Die Fragebogenauswertung zum Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Einzelhandelsausbildung erfolgt in mehreren Schritten. Bevor auf die Zusammenhangsprüfungen eingegangen wird, werden die Ergebnisse der Randauszählungen zu den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase vorgestellt. Dadurch wird verdeutlicht, wie problemhaltig die Eingangsphase der Berufsausbildung über die Gesamtstichprobe ist.

Erst im Anschluss daran wird auf die Zusammenhangsprüfungen mit Hilfe von χ^2 -Unabhängigkeitstests eingegangen. Die Ergebnisse dieses Auswertungsteils werden getrennt nach den betrachteten Übergangsaspekten dargestellt. Hierbei werden zunächst für jeden Aspekt die Randauszählungen aufgezeigt, bevor die Ergebnisse der durchgeführten Zusammenhangsprüfungen thematisiert werden.

7.3.2.1 Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase

7.3.2.1.1 Anzahl und Art der erlebten Probleme

Wie bereits in Kapitel 6 angeführt, sind im Rahmen der Fragebogenerhebung insgesamt 37 verschiedene Ausbildungsaspekte hinsichtlich der Häufigkeit ihres Zutreffens und der durch sie hervorgerufenen Belastung für die Auszubildenden thematisiert worden. Im Sinne des ökologischen Ansatzes (Bronfenbrenner 1981) werden die Aspekte, die von den Auszubildenden als besonders belastend empfunden werden, als Probleme bezeichnet. In Kapitel 6 ist ausführlich auf die von den Auszubildenden erlebten Probleme und auf bestehende Zusammenhänge zu verschiedenen betriebs- und personenspezifischen Aspekten eingegangen worden. An dieser Stelle soll daher lediglich kurz auf die durchschnittliche Anzahl der erlebten Probleme und auf die am häufigsten erlebten Probleme eingegangen werden.

Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass die Auszubildenden bei einer Standardabweichung von 5,087 durchschnittlich 4,74 der 37 Aspekte als besonders belastend empfinden. Das Spektrum reicht hierbei von Auszubildenden, die gar keine Probleme erleben, bis hin zu den Befragten, die mehr als 20 Ausbildungsaspekte als besonders belastend empfinden (Maximalwert 26). Insgesamt gibt gut jede/jeder fünfte Auszubildende an, keinen der 37 Ausbildungsaspekte als besonders belastend empfunden zu haben. Umge-

kehrt bedeutet dies aber auch, dass der überwiegende Teil der Befragten mindestens einen Ausbildungsaspekt in der Eingangsphase der Einzelhandelsausbildung als sehr belastend erlebt. Auszubildende, die mehr als 15 Probleme erleben, stellen hierbei aber eher die Ausnahme dar. Lediglich knapp fünf Prozent der Befragten bezeichnen mehr als 15 Ausbildungsaspekte als für sie sehr belastend. Die am häufigsten genannten Probleme sind hierbei²⁹:

- Geringe Freizeit (42,2 % der Befragten)
- Angst davor, Fehler zu machen (33,5 % der Befragten)
- Lage der Arbeitszeit (29,2 % der Befragten)
- Belastung aufgrund gemachter Fehler (23,5 % der Befragten)
- Einseitige körperliche Belastungen: langes Sitzen oder Stehen (21,4 % der Befragten)
- Stress durch hohes Kundenaufkommen (21,2 % der Befragten)

7.3.2.1.2 Erlebte Konflikte

Das Auszubildende bereits in einer sehr frühen Phase ihrer Ausbildung Konflikte austragen, scheint nichts Ungewöhnliches zu sein. Insgesamt geben 193 der Befragten (37,5 %) an, dass sie schon einmal Konflikte während der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel erlebt haben. Fast jede/jeder dritte Auszubildende (30,5 %) hatte Konflikte mit Vorgesetzten, Ausbilder(inne)n oder Kolleg(inn)en. 15,2 % der Befragten geben an, bereits Konflikte mit Kund(inn)en ausgetragen zu haben. Drei Auszubildende geben an, Konflikte erlebt zu haben, machen allerdings keine Angaben zu den Personengruppen, mit denen diese Konflikte ausgetragen wurden.

²⁹ Dass Konflikte der Auszubildenden mit Vorgesetzten/Ausbilder(inne)n oder Kund(inn)en nicht in dieser Auflistung erscheinen, darf keinesfalls als Beleg für das seltene Auftreten von Konflikten oder eine vergleichsweise geringere Belastung der Auszubildenden durch Konfliktsituationen verstanden werden. Immerhin haben 37,5 % der Befragten schon einmal Konflikte in der Eingangsphase der Berufsausbildung erlebt. Diese wurden aber aus erhebungstechnischen Gründen nicht mit in die komparative Auswertung, die dieser Auflistung zu Grunde liegt, einbezogen (siehe hierzu Kapitel 7.3.2.1.2 und Kapitel 9.2).

7.3.2.1.3 Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung

Die Auswertung der Fragebogenerhebung zeigt, dass bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Einzelhandelsausbildung 194 Befragte (37,7 %) schon einmal an den Abbruch der Berufsausbildung gedacht haben. 13,6 % geben an, öfter oder sogar sehr häufig über einen Ausbildungsabbruch nachzudenken. Die häufigsten Gründe für das Entstehen von Abbruchgedanken sind hierbei

- die Arbeitszeiten (87 Nennungen),
- Schwierigkeiten mit Vorgesetzten und/oder Ausbilder(inne)n (58 Nennungen),
- Unzufriedenheit über die auszuführenden Tätigkeiten (53 Nennungen)
- und der Wunsch, einen anderen Beruf zu erlernen (52 Nennungen).

Bei der Frage nach den Gründen für die Abbruchgedanken handelt es sich um eine Mehrfachwahlaufgabe. In den meisten Fällen ist nicht nur ein Grund für die Abbruchgedanken ausschlaggebend. Im Durchschnitt nennen die 194 Auszubildenden knapp 2,2 Gründe.

7.3.2.1.4 Zufriedenheit mit den Tätigkeiten und der Ausbildung

Insgesamt kann festgestellt werden, dass das Urteil der Auszubildenden über die Berufsausbildung im Einzelhandel gut ausfällt. Fast zwei Drittel der befragten Auszubildenden sind sowohl mit den auszuführenden Tätigkeiten als auch mit der Ausbildung insgesamt zufrieden oder sogar sehr zufrieden. Die Häufigkeitsverteilungen zu den Zufriedenheitsaussagen sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

Zufriedenheit		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Zufriedenheit mit den auszuführenden Tätigkeiten	Sehr zufrieden	135	26,4	26,4
	Zufrieden	201	39,3	65,8
	Im Großen u. Ganzen zufrieden	125	24,5	90,2
	Weniger zufrieden	37	7,2	97,5
	Überhaupt nicht zufrieden	13	2,5	100,0
Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt	Sehr zufrieden	140	27,3	27,3
	Zufrieden	205	40,0	67,3
	Im Großen u. Ganzen zufrieden	114	22,2	89,5
	Weniger zufrieden	36	7,0	96,5
	Überhaupt nicht zufrieden	18	3,5	100,0

Tabelle 10: Häufigkeitsverteilungen zu den Zufriedenheitsaussagen

Zu erkennen ist darüber hinaus, dass nur etwa 10 % der Befragten angeben, wenig oder überhaupt nicht mit der Ausbildung oder den Tätigkeiten zufrieden zu sein.

7.3.2.2 Zusammenhänge zwischen Übergangsaspekten und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase

Es stellt sich als Nächstes die Frage, ob der im Anschluss an die Interviewphase vermutete Zusammenhang zwischen der Art und Weise, wie der Übergang in die Berufsausbildung verläuft, und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase zutrifft – ob also Zusammenhänge zwischen den Übergangsaspekten und den Indikatoren für die Problemhaltigkeit bestehen. Zur Überprüfung eventueller Kontingenzen werden χ^2 -Unabhängigkeitstests durchgeführt. Die Art der erlebten Probleme wird hierbei anhand der 37 im Fragebogen thematisierten Ausbildungsaspekte unterschieden (siehe Kapitel 6.2). Eine Gesamtübersicht der ermittelten χ^2 -Werte und der Assoziationswerte nach Cramer ist im Anhang der Anlage 5, Tabelle 6-7 zu entnehmen. Nachfolgend werden die wichtigsten Ergebnisse der Zusammenhangsprüfung differenziert nach den jeweiligen Übergangsaspekten aufgezeigt.

7.3.2.2.1 Übergangsweg: Art und Anzahl der Übergangsstationen

Die Wege der befragten Auszubildenden von der allgemeinbildenden Schule in die Einzelhandelsausbildung gestalten sich sehr unterschiedlich. So gibt es auf der einen Seite Auszubildende, die seit der Schulzeit bis zu sechs Übergangsstationen absolviert haben, auf der anderen Seite hat aber auch gut ein Fünftel der Befragten (21 %) direkt nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule mit der Einzelhandelsausbildung begonnen. Der überwiegende Teil der Jugendlichen hat die Ausbildung demzufolge erst nach „Umwegen“ aufgenommen. Im Durchschnitt werden von den Jugendlichen knapp eineinhalb ($1,48^{30}$) Übergangsstationen durchlaufen. Die „Umwege“ sind allerdings nicht grundsätzlich negativ zu bewerten. So haben z. B. 20,4 % der

³⁰ Die durchschnittliche Anzahl der absolvierten Übergangsstationen ergibt sich aus dem arithmetischen Mittel der Nennungen zu den Fragen eins und zwei. Die Nennungen zur Antwortvorgabe „Direkt die Ausbildung im Einzelhandel begonnen“ werden hierbei nicht berücksichtigt.

Auszubildenden nach der Schulzeit ein Praktikum absolviert, was durchaus eine sinnvolle Maßnahme im Rahmen der Berufsorientierung sein kann. An dieser Stelle der Auswertung soll es nicht darum gehen, die Übergangswege der Auszubildenden hinsichtlich ihres Warteschleifencharakters³¹ zu bewerten, denn dies wäre auf Basis der in der standardisierten Befragung erhobenen Daten nur unzureichend möglich. Vielmehr gilt es die Übergangsstationen der Auszubildenden zwischen dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule und der Aufnahme der Ausbildung aufzuzeigen und daran anschließend eventuelle Zusammenhänge zu den in der Eingangsphase erlebten Problemen zu identifizieren.

Die Häufigkeitsverteilung der von den Befragten nach der allgemeinbildenden Schule durchlaufenden Übergangsstationen ist der folgenden Grafik zu entnehmen.

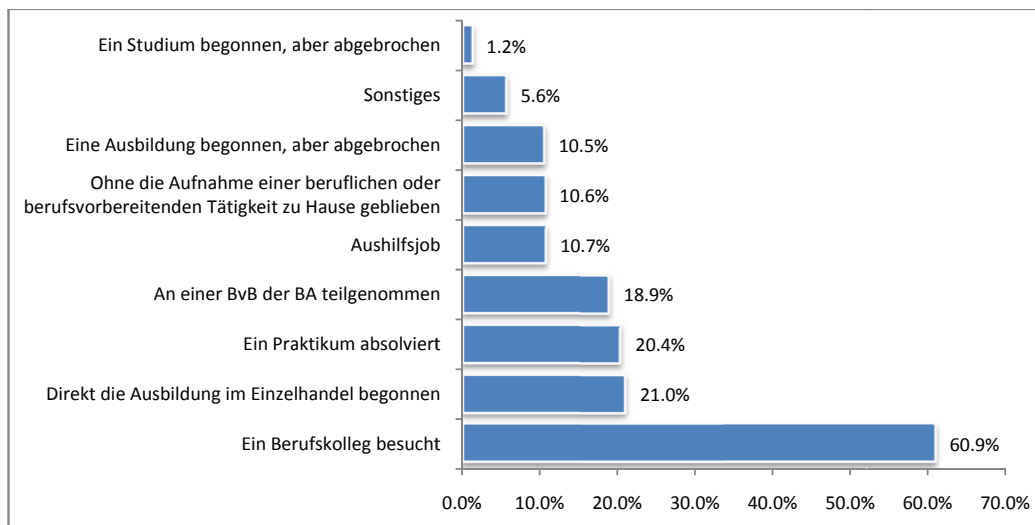


Abbildung 17: Tätigkeiten der Auszubildenden nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule

Bei der Frage nach den Tätigkeiten im Anschluss an die allgemeinbildende Schule handelt es sich um eine Mehrfachwahlaufgabe. Die Prozentangaben in der Abbildung beziehen sich jeweils auf die Anzahl der Fälle. So zeigt sich z. B., dass 18,9 % der 514 Befragten im Anschluss an die Schule (unter an-

³¹ Der Begriff der „Warteschleife“ wird in Anlehnung an die Begriffsverwendung bei Klaus Hurrelmann (1989) gebraucht. Warteschleifen werden hier als Stationen der Jugendlichen auf dem Weg ins Erwachsenenleben verstanden, die im Bildungs- und Beschäftigungssystem mit ungewissem Ausgang absolviert werden, da der „Arbeitsmarkt nicht aufnahmefähig oder aufnahmewillig ist“ (1989, S. 7).

derem) an einer Berufsvorbereitenden Maßnahme (BvB) der Bundesagentur für Arbeit teilgenommen haben. Die Teilnehmer/innen dieser Maßnahmen könnten allerdings bis zur Aufnahme ihrer Ausbildung noch anderen Tätigkeiten nachgegangen sein. Insgesamt geben die Auszubildenden 825 Antworten auf die hier betrachtete Frage.

Besonders auffällig ist der große Anteil der Befragten (60,9 %), die nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule (unter anderem) das Berufskolleg³² besucht haben. 308 dieser 313 Befragten machen auch Angaben dazu, welche Schulformen bzw. Bildungsgänge sie dort absolviert haben. Der nachfolgenden Auflistung ist zu entnehmen, wie häufig die unterschiedlichen Schulformen und Bildungsgänge des Berufskollegs genannt werden:

- Berufsfachschule (135 Nennungen)
- Berufsgrundschuljahr (100 Nennungen)
- Fachoberschule (58 Nennungen)
- Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr (21 Nennungen)
- Klasse der Berufsschule für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis (19 Nennungen)
- Gymnasiale Oberstufe der Berufsschule (10 Nennungen)
- Sonstiges (8 Nennungen)

Allein zwei Drittel der insgesamt 351 Nennungen entfallen auf den Besuch der Berufsfachschule und des Berufsgrundschuljahrs. Angaben zu den an der Berufsfachschule besuchten Fachrichtungen bzw. fachlichen Schwerpunkten und zur Dauer des Schulbesuchs (ein-, zwei- oder dreijährig) oder zu den im Berufsgrundschuljahr absolvierten Berufsfeldern wurden nicht erhoben. Nähere Auswertungen zu den Zielsetzungen, die die Befragten mit dem Besuch dieser Übergangsstationen verfolgten, sind daher nicht möglich.

³² Das Berufskolleg in NRW besteht aus insgesamt sechs Schulformen: der Berufsschule, der Berufsfachschule, der höheren Berufsfachschule, dem Beruflichen Gymnasium, der Fachoberschule und der Fachschule. Die verschiedenen Schulformen bieten eine große Anzahl verschiedener Bildungsgänge, die nach Berufsfeldern, Bereichen, Fachbereichen, Fachrichtungen und fachlichen Schwerpunkten gegliedert sind. Am Berufskolleg können schulische Laufbahnen zu beruflichen und allgemeinbildenden Abschlüssen absolviert werden (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004).

Was jedoch anhand der Angaben deutlich wird, ist die Tatsache, dass an den Berufskollegs in der Regel nur eine Übergangsstation besucht wurde. In lediglich 37 der 308 Fälle (12 %) wurden vor der Ausbildungsaufnahme mehrere Stationen an einem Berufskolleg absolviert. Hauptsächlich handelt es sich hierbei um Jugendliche, die nach dem Berufsgrundschuljahr (BGJ) an die Berufsfachschule oder die Fachoberschule gewechselt sind oder um Schüler/innen, die nach der Berufsfachschule noch die Fachoberschule besucht haben.

Für die Durchführung der Chi²-Unabhängigkeitstests werden die Auszubildenden anhand der von ihnen absolvierten Übergangsstationen in vier Gruppen eingeteilt. Unterschieden werden die Auszubildenden,

- die direkt nach der allgemeinbildenden Schule mit der Einzelhandelsausbildung begonnen haben,
- die nach dem Durchlaufen des sogenannten Übergangssystems³³ in die Einzelhandelsausbildung eingemündet sind (hierbei handelt es sich um Absolventen bzw. Abgänger aus Berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BvB), Klassen für Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis an Berufsschulen, Vorklassen zum Berufsgrundschuljahr, Berufsgrundschuljahr),
- die vor der Ausbildungsaufnahme die Berufsfachschule besucht haben,
- die nach dem Absolvieren sonstiger Übergangsstationen die Ausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin oder zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel aufgenommen haben (hierbei handelt es sich um Jugendliche,

³³ Bei den hier zusammengefassten Übergangsstationen handelt es sich um Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems, also um „(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79). Zielsetzungen dieser Maßnahmen sind die Verbesserung der individuellen Kompetenzen der Jugendlichen zur Ausbildungs- oder Beschäftigungsaufnahme und zum Teil der Erwerb eines allgemein bildenden Schulabschlusses (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79).

Neben den hier zusammengefassten Stationen zählen ebenfalls die ein- und zweijährigen Bildungsgänge der Berufsfachschule, in denen kein berufsqualifizierender Abschluss erlangt wird, zum beruflichen Übergangssystem. Da, wie bereits ausgeführt, die Dauer des Besuchs der Berufsfachschule nicht mit erhoben wurde, werden bei der Unterscheidung der Übergangswege die Befragten, die eine Berufsfachschule besucht haben, separat betrachtet.

die z. B. Praktika oder erfolglose Ausbildungs- und Studienversuche vor der Aufnahme der Berufsausbildung im Einzelhandel durchlaufen haben).

Ausgehend von dieser Fallgruppenunterscheidung werden zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen der Art des Übergangsweges und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel Chi²-Unabhängigkeitstests durchgeführt. Die Ergebnisse der Tests sind in der Tabelle 11 zusammengefasst. Der Übersicht halber sind bezüglich der in der Eingangsphase erlebten Probleme nur die mit in die Tabelle aufgenommen worden, bei denen sich signifikante Zusammenhänge zu den Übergangswegen ergeben haben³⁴.

Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase	Übergangsaspekt Art der Übergangswege	
	χ^2 (df)	Cramers V
Gedanken an einen Ausbildungsabbruch	6,958 (9)	0,067
Konflikte während der Tätigkeitsausführung	4,728 (3)	0,096
Zufriedenheit mit den auszuführenden Tätigkeiten	10,164 (12)	0,082
Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt	13,865 (12)	0,095
Erlebte Probleme in der Eingangsphase:		
• Angst davor, Fehler zu machen	9,429 (3)*	0,136
• Überstunden	10,388 (3)*	0,142
• Weiter Arbeitsweg	9,866 (3)*	0,139
• Anerkennung in der Berufsschule	13,027 (3)**	0,159

Tabelle 11 Ergebnisse der Chi²-Unabhängigkeitstests zwischen den Übergangswegen und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase

Es zeigt sich, dass keiner der Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase in einem signifikanten Zusammenhang zur Art des absolvierten Übergangsweges steht. Weder für das Entstehen von Abbruchgedanken noch für das Austragen von Konflikten oder für die Zufriedenheit der Auszubildenden macht es statistisch betrachtet einen Unterschied, ob nach der Schulzeit z. B. Stationen im Übergangssystem durchlaufen wurden oder ob die Befragten direkt mit der Einzelhandelsausbildung begonnen haben. Zu den thematisierten potenziell belastenden Ausbildungsaspekten bestehen lediglich wenige Zusammenhänge. Nur bei vier der insgesamt 37 Aspekte lassen sich signifikante Zusammenhänge nachweisen, die jedoch mit Assoziati-

³⁴ Die Gesamtübersicht der durchgeführten Zusammenhangsprüfungen sind im Anhang der Anlage 5, Tabelle 6 zu entnehmen.

onswerten von kleiner 0,2 alle als gering zu bezeichnen sind (siehe Tabelle 6 der Anlage 5 im Anhang).

Die Auswertung der Kontingenztabellen ergibt, dass z. B. in der Gruppe der Auszubildenden, die vor der Einzelhandelsausbildung eine Berufsfachschule besucht haben, überdurchschnittlich viele die Angst, etwas falsch zu machen, als sehr belastend empfinden. Während dieses Problem für 33,5 % der Gesamtstichprobe zutrifft, sind es bei den ehemaligen Berufsfachschüler(inne)n 45,6 %. Absolventen der Berufsfachschule empfinden die zu leistenden Überstunden im Einzelhandel – insbesondere im Vergleich zu den Jugendlichen, die direkt nach der allgemeinbildenden Schule mit der Ausbildung begonnen haben – relativ selten belastend (11,7 % zu 27,8 %). Zugespielt formuliert ließe sich festhalten, dass der Besuch der Berufsfachschule den Jugendlichen zwar nicht die Angst vor Fehlern und Misserfolgen in der Berufsausbildung nimmt, die Vorbereitung auf die anstehenden Veränderungen bei der Freizeitgestaltung jedoch sehr wohl erfolgt. Eine solche Aussage ist allerdings auf der Grundlage der lediglich schwachen statistischen Zusammenhänge mit entsprechender Vorsicht zu betrachten. Der Besuch der Berufsfachschule führt anscheinend auch dazu, dass die Jugendlichen mit der oftmals ausbleibenden Anerkennung ihrer Leistungen in der Berufsschule vergleichsweise gut zurechtkommen. Mit 1,9 % ist der Anteil der Befragten, die das Fehlen der Anerkennung in der Berufsschule als sehr belastend erleben, am geringsten.

Darüber hinaus wird deutlich, dass die Befragten, die direkt in die Ausbildung eingemündet sind, überdurchschnittlich häufig durch einen langen Arbeitsweg sehr belastet sind. Diese Tatsache könnte darauf hindeuten, dass sich der direkte Übergang in die Ausbildung zum Teil mit langen Arbeitswegen „erkauft“ wurde. Gut jeder/jedem Vierten dieser Auszubildendengruppe (27,8 %) macht die lange Anfahrt schwer zu schaffen. Bei den ehemaligen Berufsfachschüler(inne)n sind es beispielsweise nicht einmal halb so viele (11,7 %).

Zusammenfassend kann in Bezug auf die nach der Interviewphase aufgestellte Untersuchungshypothese festgehalten werden, dass sich keine ausgeprägten signifikanten Zusammenhänge zwischen der Art des absolvierten

Übergangsweges und den hier betrachteten Indikatoren der Problemhaltigkeit nachweisen lassen.

7.3.2.2.2 Wunschberufsaussage

Als Nächstes werden mögliche Zusammenhänge zwischen den Wunschberufsaussagen der Befragten und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase thematisiert. Hierbei wird unterschieden, ob der jetzige Ausbildungsberuf von den Befragten als Wunschberuf bezeichnet wird oder nicht. Zusätzlich wird die Gruppe der Auszubildenden betrachtet, für die der Einzelhandelsberuf neben anderen Ausbildungsberufen als Wunschberuf vorstellbar war. Die Randauszählung zu den Wunschberufsaussagen hat folgende Häufigkeitsverteilung ergeben. Der Einzelhandelsberuf

- ist Wunschberuf (41,3 %),
- ist neben anderen Berufen durchaus vorstellbar (39,6 %) oder
- ist nicht der Wunschberuf (19,1 %).

Die durchgeführten Analysen haben eine ganze Reihe von zum Teil höchst signifikanten und ausgeprägten Zusammenhängen ergeben, die in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst sind.

Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase	Übergangsaspekt Wunschberufsaussagen	
	χ^2 (df)	Cramers V
Gedanken an einen Ausbildungsabbruch	56,054 (6)***	0,235
Konflikte während der Tätigkeitsausführung	24,166 (2)***	0,219
Zufriedenheit mit den auszuführenden Tätigkeiten	71,160 (8)***	0,265
Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt	97,709 (8)***	0,310
Erlebte Probleme in der Eingangsphase:		
• Schweres Heben oder Tragen	24,722 (2)***	0,221
• Einseitige körperliche Belastungen	11,787 (2)**	0,152
• Extreme Temperaturen	13,388 (2)***	0,162
• Fehler bei der Aufgabenausführung	9,254 (2)**	0,135
• Zeitdruck während der Arbeit	6,484 (2)*	0,113
• Überstunden	11,314 (2)**	0,149
• Lage der Arbeitszeit	21,640 (2)***	0,206
• Geringe Freizeit	8,225 (2)*	0,127
• Tätigkeiten sind abwechslungsreich	15,225 (2)***	0,173
• Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung	10,578 (2)**	0,144
• Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung	19,068 (2)***	0,194
• Unterforderung	9,344 (2)**	0,136
• Überforderung	9,862 (2)**	0,139
• Spaß an der Tätigkeit	27,016 (2)***	0,231
• Langweilige Tätigkeiten	16,638 (2)***	0,181
• Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten	8,994 (2)*	0,133
• Erhalt widersprüchlicher Anweisungen	11,477 (2)**	0,150
• Mitbestimmungsmöglichkeiten	11,370 (2)**	0,150
• Anerkennung im Betrieb	13,022 (2)***	0,160
• Erhalt zeitnaher Anerkennung	7,027 (2)*	0,118

Tabelle 12: Ergebnisse der Chi²-Unabhängigkeitstests zwischen den Wunschberufsaussagen und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase

Ob der Einzelhandelsberuf für die Auszubildenden Wunschberuf ist oder nicht, steht in vielerlei Hinsicht im Zusammenhang mit den von den Auszubildenden vorgenommenen Bewertungen der Eingangsphase. Im Vergleich zu den Unabhängigkeitsprüfungen im Bereich der absolvierten Übergangswege fällt auf, dass die signifikanten Zusammenhänge wesentlich häufiger und stärker sind. Insbesondere bei den Zufriedenheitsaussagen der Befragten und bei den Angaben zu den Abbruchgedanken und den Konflikten zeigen sich ausschließlich ausgeprägte und höchst signifikante Zusammenhänge (Cramers V > 0,2). Vereinzelt gilt dieses ebenso für betrachtete Einzelprobleme. Welcher Art die nachgewiesenen Zusammenhänge sind, und wie groß die Unterschiede zwischen den Teilgruppen sind, wird durch die Auswertung der Kontingenztabellen zu den Chi²-Tests deutlich (siehe Tabelle 8-14 der Anlage 5 im Anhang). Im Folgenden wird auf die wichtigsten Ergebnisse eingegangen.

Es zeigt sich, dass ca. 30 % der Befragten, für die der Einzelhandelsberuf nicht der Wunschberuf ist, öfter oder sogar sehr häufig an den Abbruch der

Ausbildung denken. Handelt es sich hingegen beim EH-Beruf um den Wunschberuf, so reduziert sich dieser Anteil auf gerade einmal 6,2 %. Darüber hinaus wird deutlich, dass in der Gruppe der Auszubildenden mit anderen Wunschberufen ungefähr doppelt so häufig Konflikte ausgetragen werden und wesentlich mehr Befragte unzufrieden sind. Neben diesen höchst signifikanten Zusammenhängen werden in der Abbildung 18 weitere ausgeprägte Zusammenhänge (Cramers $V > 0,2$) mit erlebten Einzelproblemen aufgezeigt. Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die Gruppe der Befragten, die angibt, dass der Einzelhandelsberuf ihr Wunschberuf sei bzw. nicht sei.

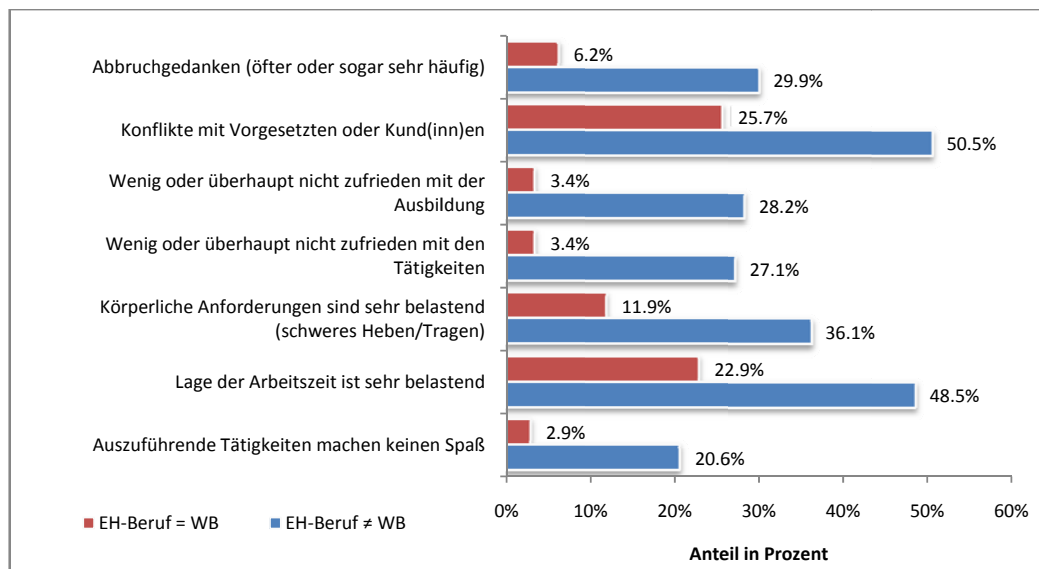


Abbildung 18: Zusammenhänge zwischen der Wunschberufsaussage und den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase

Das mitunter große Ausmaß der fallgruppenspezifischen Unterschiede wird in der Abbildung gut sichtbar. Ist der Einzelhandelsberuf nicht der Wunschberuf, so sind im Vergleich zu denen, die ihren Wunschberuf ergriffen haben, beispielsweise gut achtmal so viele Auszubildenden wenig oder überhaupt nicht mit der Ausbildung zufrieden. Auch der Anteil der Befragten, die bereits Konflikte mit Vorgesetzten oder Kund(inn)en während der Ausbildung erlebt haben, ist fast doppelt so groß, wenn der Ausbildungsberuf nicht zugleich Wunschberuf ist.

Bezogen auf die Untersuchungshypothese kann also festgehalten werden, dass sehr wohl ein Zusammenhang zwischen der Tatsache, ob die Auszubildenden ihren Wunschberuf ergriffen haben oder nicht, und der Problemhal-

tigkeit der Eingangsphase besteht. Müssen Jugendliche im Rahmen ihres Berufsfindungsprozesses ihren eigentlichen Berufswunsch aufgeben und stattdessen auf einen anderen Ausbildungsberuf ausweichen (hier der Einzelhandelsberuf), wird die zu erbringende Integrationsleistung in der ohne hin schon schwierigen Anfangsphase der Berufsausbildung erschwert und es kommt zu zusätzlichen Belastungen für die Auszubildenden.

7.3.2.2.3 Berufspläne am Ende der Schulzeit

Eng verbunden mit den ursprünglichen Berufswünschen der Auszubildenden sind die beruflichen Pläne, die Jugendliche am Ende ihrer Schulzeit haben. Aus diesem Grunde werden diese Pläne der Befragten als weiterer Übergangsaspekt betrachtet. Dabei wird unterschieden, ob die Auszubildenden am Ende der Schulzeit noch keinerlei berufliche Pläne hatten oder ob sie die Absicht verfolgten, eine Einzelhandelsausbildung oder eine andere Berufsausbildung zu beginnen.

Insgesamt geben mehr als ein Drittel (36,6 %) aller Befragten an, dass sie nach Beendigung der Schulzeit die Absicht hatten, eine Einzelhandelsausbildung aufzunehmen. 37,5 % wollten eine andere Ausbildung absolvieren und 23,5 % hatten noch keine beruflichen Pläne. 2,3 % machen keine Angaben zu ihren Berufsplänen.

Die signifikanten Ergebnisse der durchgeführten Zusammenhangsprüfungen zwischen den ursprünglichen Berufsplänen und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel sind in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst.

Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase	Übergangsaspekt Berufspläne	
	χ^2 (df)	Cramers V
Gedanken an einen Ausbildungsabbruch	18,172 (6)**	0,135
Konflikte während der Tätigkeitsausführung	19,091 (2)***	0,196
Zufriedenheit mit den auszuführenden Tätigkeiten	18,257 (8)*	0,135
Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt	33,828 (8)***	0,184
Erlebte Probleme in der Eingangsphase:		
• Probleme bei der Kundenberatung	8,297 (2)*	0,129
• Schweres Heben oder Tragen	12,557 (2)**	0,158
• Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten	6,853 (2)*	0,117
• Erhalt widersprüchlicher Anweisungen	9,068 (2)*	0,135

Tabelle 13: Ergebnisse der χ^2 -Unabhängigkeitstests zwischen den Berufsplänen am Ende der Schulzeit und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase

Die Zusammenhangsprüfungen ergeben, dass die Abbruchgedanken der Auszubildenden, das Austragen von Konflikten, die Zufriedenheit der Auszubildenden sowie weitere Ausbildungsaspekte zum Teil höchst signifikant mit der Art der beruflichen Pläne am Ende der Schulzeit zusammenhängen. Die festgestellten Zusammenhänge sind dabei mit Assoziationswerten von unter 0,2 als schwach einzustufen. In der folgenden Abbildung sind die wichtigsten signifikanten Unterschiede dargestellt.

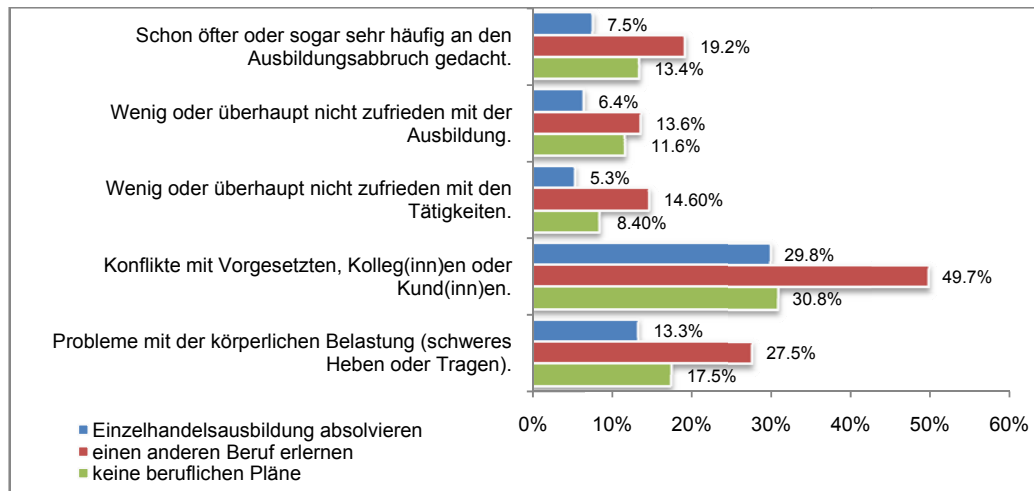


Abbildung 19: Problemhaltigkeit der Eingangsphase im Zusammenhang mit den beruflichen Plänen

Zwar sind die gruppenspezifischen Unterschiede nicht so groß wie im Bereich der Wunschberufsaussagen, aber die sich abzeichnende Tendenz ist bei allen hier erfassten signifikanten Zusammenhängen die gleiche. Ging der ursprüngliche Plan, eine Einzelhandelsausbildung zu absolvieren, in Erfüllung, denken die Auszubildenden vergleichsweise selten an den Abbruch der Berufsausbildung, sie sind seltener unzufrieden und tragen am wenigsten Konflikte aus. Die Darstellung macht ebenfalls deutlich, dass die Gruppe der Auszubildenden, die eigentlich eine andere berufliche Option verwirklichen wollte, die vergleichsweise schwierigste Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel erleben. Die Tatsache, einen einmal gefassten Plan im Berufsfindungsprozess nicht realisiert haben zu können, kann als Misserfolgerlebnis verstanden werden, das negative Auswirkungen bis hinein in die Eingangsphase der Einzelhandelsausbildung hat. Das geht so weit, dass selbst die körperlichen Belastungen von dieser Personengruppe signifikant häufiger als sehr belastend empfunden werden.

Unsere Ergebnisse stützen die von Mansel und Hurrelmann 1992 erzielten Befunde bezüglich der erlebten Belastungen Jugendlicher bei Statusübergängen von der Schule in den Beruf. Müssen die beruflichen Optionen revidiert werden, weil sie nicht zu realisieren sind, und wird in Folge dessen ein anderer Ausbildungsweg eingeschlagen, kann die Unzufriedenheit mit den täglich zu verrichtenden Arbeiten steigen (vgl. Mansel/Hurrelmann 1992, S. 367 f.). Sind Jugendliche allerdings mit dem realisierten Ausbildungsberuf zufrieden, fühlen sich deutlich seltener durch die an sie gestellten Anforderungen überfordert. Die in einer frühen Phase eines Statusübergangs erlebten Misserfolge führen nicht nur dazu, dass die unmittelbar erbrachten Leistungen als unzureichend wahrgenommen werden, sie begünstigen ebenso die generelle Unzufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit (vgl. Mansel/Hurrelmann 1992, S. 380). Mansel und Hurrelmann kommen u. a. zu dem Ergebnis, dass die empfundene Arbeitsbelastung weniger das Resultat der objektiven Begebenheiten, sondern das der subjektiven Wahrnehmung ist (vgl. Mansel/Hurrelmann 1992, S. 380 f.). Diese Erkenntnis wird durch unsere Untersuchung gestützt.

7.3.2.2.4 Anfängliche Erwartung und Ausbildungsrealität

Unabhängig davon, wie der Weg in die Einzelhandelsausbildung verlaufen ist, ob der ergriffene Ausbildungsberuf der Wunschberuf ist oder nicht, und unabhängig von den ursprünglichen beruflichen Plänen, münden die Jugendlichen mit ganz bestimmten Vorstellungen und individuellen Erwartungen in die Eingangsphase der Berufsausbildung ein. Schon relativ früh während des Berufsfindungsprozesses entwickeln die Jugendlichen eine Vorstellung davon, was in einem bestimmten Ausbildungsberuf auf sie zukommen wird (realitätsbezogene Entwicklung von Berufsvorstellungen) (vgl. Heinz u. a. 1985, S. 11). Die Jugendlichen antizipieren, sei es aufgrund eigener Arbeits Erfahrungen (z. B. durch Praktika) oder durch Informationen von Dritten (z. B. durch Erzählungen von Freund(inn)en/Verwandten oder Informationsmaterial der Arbeitsagenturen), was während der Ausbildung von ihnen verlangt wird (Anforderungen des Berufs, betriebliche Normen). Darüber hinaus entwickeln sie eine Vorstellung davon, was sie selbst von der Ausbildung erwarten (z. B. Möglichkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung). Diesen Vorstellungen

kommt eine besondere Bedeutung gerade in der Eingangsphase der Berufsausbildung zu. So kommt z. B. Helmut Lang (2007) bei einer Untersuchung der Hauptursachen für den Lehrstellenabbruch zu dem Ergebnis, dass falsche Vorstellungen vom gewählten Beruf die häufigste Ursache für den Abbruch darstellt (vgl. Lang 2007, S. 245).

Der eigentlichen Entscheidung für einen Ausbildungsberuf geht im günstigsten Falle eine Phase aktiver Auseinandersetzung voraus, die sich durch gedankliche Vorwegnahmen und (wenn möglich) reflektierte Erfahrungen auszeichnet und die durch berufsrelevante Informationen angetrieben wird (vgl. Ries 1970, S. 87 ff.; Thomae 1960). Diese Auseinandersetzung mündet bestenfalls in einer begründeten und persönlich gedeckten Berufsentscheidung. Schon lange wird in der Berufsberatung auf die „Notwendigkeit eines langjährigen Klärungsprozesses bis zur Berufsentscheidung hingewiesen“ (Jaide 1977, S. 283). Je nachdem, wie dieser Klärungsprozess während der Berufsfindung verläuft, und wie die Berufsentscheidung ausfällt, können die anfänglichen Erwartungen der Auszubildenden entweder mit der später in der Eingangsphase der Berufsausbildung erlebten Realität übereinstimmen oder übertroffen bzw. nicht erfüllt werden.

Aber was resultiert aus einer Diskrepanz zwischen den Erwartungen und der Realität? Vorliegende Untersuchungen zeigen, dass unrealistische Erwartungen an eine Berufsausbildung zum Abbruch der Ausbildung führen können (vgl. Westdeutscher Handwerkskammertag o. J., S. 6). Nicht erfüllte Erwartungen in Bezug auf den Ausbildungsberuf oder den Ausbildungsbetrieb werden sogar für einen erheblichen Teil der Vertragslösungen, gerade in der Probezeit, verantwortlich gemacht (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 121). Dieses Ereignis stellt für die Jugendlichen „in erster Linie einen Bruch in der noch jungen Erwerbsbiographie dar“ (Deuer 2003, S. 20), der in der Regel mit einem Zeitverlust für die Betroffenen verbunden ist und der aus berufspädagogischer Sicht (in den meisten Fällen) vermieden werden sollte.

Bezieht man diese Überlegungen auf die hier durchgeführte Untersuchung, liegt folgende Vermutung nahe: In den Fällen, in denen die anfänglichen Erwartungen an die Einzelhandelsausbildung nicht erfüllt werden, ist vermehrt

mit Problemen in der Eingangsphase zu rechnen. Darüber hinaus ist zu erwarten, dass überdurchschnittlich häufig über den Abbruch der Berufsausbildung nachgedacht wird.

Bevor untersucht wird, ob diese Vermutungen bestätigt werden können, sei zunächst auf einen durchaus positiven Befund hingewiesen: Für gut zwei Drittel der Befragten (67,1 %) stimmen die Erwartungen in Bezug auf die Berufsausbildung größtenteils mit der erlebten Ausbildungsrealität überein. Die Erwartungen von einem Viertel der Befragten werden sogar übertroffen. Lediglich 8,2 % geben an, dass ihre Erwartungen nicht erfüllt worden seien. Nur bei einer kleinen Gruppe der befragten Auszubildenden haben also die Klärungsprozesse im Verlauf der Berufsfindung nicht zu Erwartungen geführt, die mit der Ausbildungsrealität übereinstimmen. Es lohnt sich, diese Gruppe in Bezug auf die oben genannte Vermutung genauer zu betrachten.

Die Überprüfung der Zusammenhänge zwischen der Übereinstimmung der Erwartungen mit der Ausbildungsrealität und den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase hat zu einer ganzen Reihe von zum Teil höchst signifikanten und ausgeprägten Ergebnissen geführt.

Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase	Übergangsaspekt Übereinstimmung Erwartungen & Ausbildungsrealität	
	χ^2 (df)	Cramers V
Gedanken an einen Ausbildungsabbruch	190,128 (6)***	0,430
Konflikte während der Tätigkeitsausführung	12,492 (2)**	0,157
Zufriedenheit mit den auszuführenden Tätigkeiten	190,095 (8)***	0,432
Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt	211,935 (8)***	0,455
Erlebte Probleme in der Eingangsphase:		
• Fehlende Warenkenntnisse	13,475 (2)***	0,162
• Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung	7,341 (2)*	0,120
• Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung	9,603 (2)**	0,137
• Fehlende Detailkenntnisse	19,126 (2)***	0,193
• Schweres Heben oder Tragen	25,206 (2)***	0,222
• Einseitige körperliche Belastungen	22,483 (2)***	0,209
• Extreme Temperaturen	14,596 (2)***	0,169
• Fehlendes Fachwissen	14,690 (2)***	0,169
• Fehler bei der Aufgabenausführung	9,428 (2)**	0,136
• Angst davor, Fehler zu machen	14,510 (2)***	0,168
• Unsicherheit bei der Aufgabenausführung	11,872 (2)**	0,152
• Kontrolle durch Andere	45,373 (2)***	0,297
• Erhalt zeitlicher Vorgaben	14,862 (2)***	0,170
• Zeitdruck während der Arbeit	14,446 (2)***	0,168
• Überstunden	24,768 (2)***	0,220
• Lage der Arbeitszeit	22,214 (2)***	0,208
• Geringe Freizeit	27,815 (2)***	0,233
• Weiter Arbeitsweg	11,197 (2)**	0,148
• Tätigkeiten sind abwechslungsreich	58,270 (2)***	0,337
• Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung	79,466 (2)***	0,394
• Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung	47,657 (2)***	0,305
• Unterforderung	21,781 (2)***	0,206
• Überforderung	21,266 (2)***	0,204
• Spaß an der Tätigkeit	48,825 (2)***	0,309
• Langweilige Tätigkeiten	48,227 (2)***	0,307
• Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten	22,887 (2)***	0,211
• Erhalt widersprüchlicher Anweisungen	12,050 (2)**	0,153
• Mitbestimmungsmöglichkeiten	32,680 (2)***	0,252
• Anerkennung im Betrieb	37,538 (2)***	0,271
• Anerkennung in der Berufsschule	7,735 (2)*	0,123
• Erhalt zeitnaher Anerkennung	24,399 (2)***	0,218

Tabelle 14: Ergebnisse der χ^2 -Unabhängigkeitstests zwischen der Übereinstimmung der anfänglichen Erwartungen mit der Ausbildungsrealität und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase

Immerhin 31 der 37 betrachteten potenziell belastenden Aspekte (erlebte Probleme) stehen in einem signifikanten statistischen Zusammenhang mit der Übereinstimmung der anfänglichen Erwartungen und der wahrgenommenen Ausbildungsrealität. Mit Assoziationswerten von bis zu 0,394 ist der größte Teil davon ausgeprägt. Einige Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase reichen sogar darüber hinaus. Dazu gehört z. B. die Ausbildungszufriedenheit mit einem Assoziationswert von 0,455. Anzahl und Stärke der nachgewiesenen signifikanten Zusammenhänge deuten darauf hin, welche Bedeutung dem Klärungsprozess im Rahmen der Berufsfindung

und der Entwicklung realistischer Erwartungen durch die Jugendlichen zukommt.

Die Auswertung der Kontingenztabellen zu den Chi²-Unabhängigkeitstests stützt die aufgestellte Vermutung: Für Befragte, die im Verlauf ihres Berufsfindungsprozesses Erwartungen entwickelt haben, die zu Beginn der Ausbildung nicht erfüllt werden, ist die Eingangsphase der Berufsausbildung problemhaltiger als für diejenigen, die realistische Erwartungen hatten. Einige der ermittelten Zusammenhänge sind in der Abbildung 20 zusammengefasst.

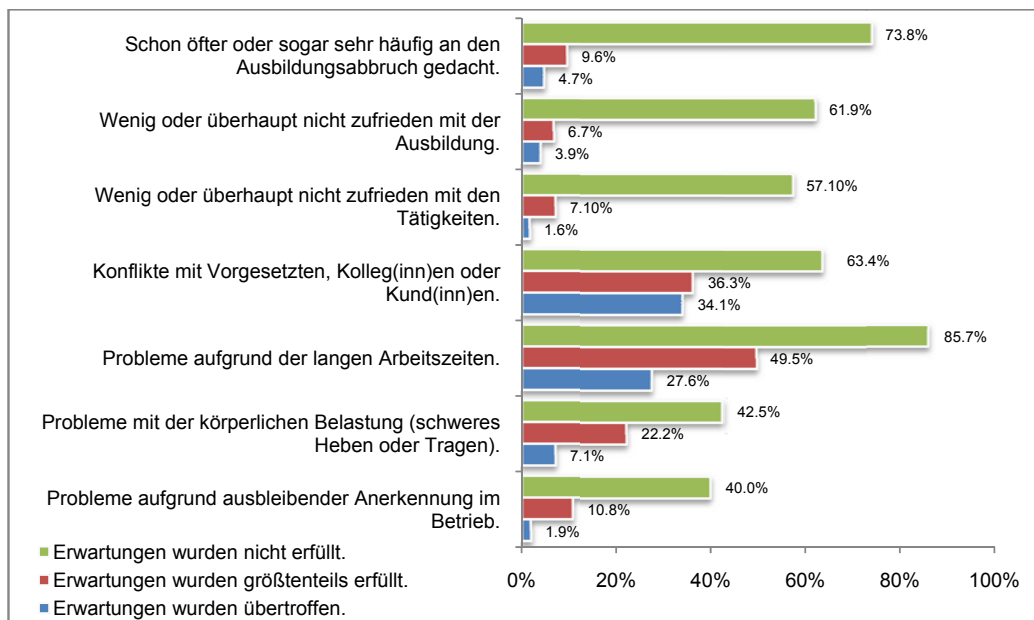


Abbildung 20: Zusammenhänge zwischen dem Übereinstimmen der anfänglichen Erwartungen mit der Ausbildungsrealität und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase

Die Grafik zeigt, wie groß das Ausmaß der ermittelten Unterschiede ist. Werden die anfänglichen Erwartungen an die Berufsausbildung nicht erfüllt, so denken z. B. fast 74 % der Jugendlichen öfter oder sogar sehr häufig an den Abbruch der Berufsausbildung. Werden die Erwartungen dagegen erfüllt, verringert sich dieser Anteil auf 4,7 %. Ebenso sind die Anteile der Befragten, die wenig oder überhaupt nicht mit der Ausbildung oder mit den auszuführenden Tätigkeiten zufrieden sind, bei den Auszubildenden mit unerfüllten Erwartungen überdurchschnittlich hoch. Die Ergebnisse zu den Konflikten sind zwar nicht ganz so ausgeprägt, zeigen aber die gleiche Tendenz.

Worin die Diskrepanzen zwischen den anfänglichen Erwartungen der Befragten und der erfahrenen Ausbildungsrealität im Einzelnen begründet lie-

gen und welcher Art diese Abweichungen sind, kann auf der Basis der erhobenen Daten nicht geklärt werden. Nachgewiesen werden konnte allerdings, dass es einen erheblichen Einfluss auf die Problemhaltigkeit der Eingangsphase für die Auszubildenden hat, ob die im Rahmen des Berufsfindungsprozesses entwickelten Erwartungen mit der später erlebten Ausbildungsrealität übereinstimmen oder nicht. Werden Erwartungen an den Ausbildungsberuf in der Eingangsphase der Berufsausbildung nicht erfüllt, so steigt die Gefahr, dass der Beginn der Berufsausbildung ein enormes „Problempotenzial“ für die Ausbildungsanfänger/innen bereit hält. Der Einstieg in die Berufsausbildung wird durch nicht erfüllte Erwartungen erschwert. „Durchhalten“ mit dem Blick auf den Abschluss der Berufsausbildung verlangt von den betroffenen Jugendlichen eine besondere Anstrengung.

Diese Ergebnisse legen nahe, die anfänglichen Erwartungen der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung zum Thema zu machen. Die Unterstützung der Auszubildenden beim konstruktiven Umgang mit eventuellen Diskrepanzen durch das an der Berufsausbildung beteiligten betrieblichen und schulischen Ausbildungspersonals könnte zum Gelingen der Integration in die Berufsausbildung beitragen.

7.3.2.2.5 Einzelhandelserfahrungen vor der Ausbildungsaufnahme

Welche Erwartungen die Jugendlichen an ihre Berufsausbildung haben, hängt unter anderem von den Erfahrungen mit der Arbeitswelt ab, die sie vor der Ausbildungsaufnahme gesammelt haben. Welche Bedeutung z. B. das Absolvieren von Praktika im Rahmen des Berufsfindungsprozesses haben kann, zeigt eine Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen der Berufswahl aus den Jahren 2003 bis 2005. Die positiven Auswirkungen von Praktika im Rahmen der Berufsorientierung werden als durchaus beachtlich bezeichnet (vgl. Bergzog/Hörsch o. J., S. 9). Aber auch die sogenannten nachschulischen Praktika werden vor dem Hintergrund einer prekären Ausbildungsplatzsituation „immer häufiger als wichtige berufsorientierende Phase für Jugendliche diskutiert“ (Quante-Brandt 2000, S. 32). Im Berufsbildungsbericht wird gerade dem Absolvieren von Betriebspraktika ein hohes Potenzial zur Entwicklung realistischer Erwartungen und somit zur Vermeidung von Aus-

bildungsabbrüchen zugesprochen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 121; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, S. 152).

Unsere Daten belegen, dass ein Großteil der Auszubildenden vor der Ausbildungsaufnahme eigene Erfahrungen mit den Arbeitsbedingungen und den Anforderungen im Einzelhandel gemacht haben. Insgesamt geben 75,1 % der Befragten an, dass sie entweder im Rahmen von Praktika oder Aushilfstätigkeiten bereits vor der Ausbildungsaufnahme im Einzelhandel gearbeitet haben. Daneben geben weitere 9,5 % der Befragten an, dass sie ihre Entscheidung zur Ausbildungsaufnahme getroffen haben, ohne die Arbeitsbedingungen und Anforderungen selbst erfahren zu haben. In diesen Fällen waren allerdings zumindest die Schilderungen zu den Arbeitsbedingungen anderer, im Einzelhandel tätiger Personen, für die Ausbildungsaufnahme ausschlaggebend. Schließlich werden noch die Auszubildenden unterschieden, die keinerlei Erfahrungen mit den Anforderungen und den Arbeitsbedingungen im Einzelhandel gesammelt haben, die also weder eigene noch die Erfahrungen anderer Personen bei der Entscheidungsfindung genutzt haben. In diesen Fällen kann die Ausbildungsaufnahme z. B. ausschließlich auf die Erfahrungen zurückzuführen sein, die die Befragten als Kund(inn)en im Einzelhandel gesammelt haben. Zu dieser Gruppe gehören 11,3 % der befragten Auszubildenden.

Die Zusammenhangsprüfungen mit den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase haben folgende Ergebnisse geliefert.

Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase	Übergangsaspekt Einzelhandelserfahrungen	
	χ^2 (df)	Cramers V
Gedanken an einen Ausbildungsabbruch	12,771 (6)	0,114
Konflikte während der Tätigkeitsausführung	4,178 (2)	0,092
Zufriedenheit mit den auszuführenden Tätigkeiten	18,554 (4)***	0,138
Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt	5,695 (4)	0,076
Erlebte Probleme in der Eingangsphase:		
• Lage der Arbeitszeit	8,349 (2)*	0,130
• Weiter Arbeitsweg	12,629 (2)**	0,160
• Tätigkeiten sind abwechslungsreich	6,148 (2)*	0,112
• Spaß an der Tätigkeit	7,217 (2)*	0,121

Tabelle 15: Ergebnisse der Chi²-Unabhängigkeitstests zwischen den gesammelten Einzelhandelserfahrungen vor der Ausbildungsaufnahme und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase

Die Überprüfung direkter Zusammenhänge zwischen dem Absolvieren von Praktika oder Aushilfstätigkeiten und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase führt kaum zu signifikanten Ergebnissen. Einzig zur Zufriedenheit mit den täglich zu erledigenden Tätigkeiten besteht ein höchst signifikanter Zusammenhang. Werden vor der Ausbildungsaufnahme Erfahrungen mit den Arbeitsbedingungen im Einzelhandel gesammelt, so geben 6,5 % der Befragten an, dass sie unzufrieden seien. Dagegen ist schon gut jede/jeder fünfte Auszubildende (20,7 %), die/der keine eigenen Erfahrungen gemacht hat, mit der täglichen Arbeit unzufrieden. Im Übrigen gilt für alle im Bereich der Einzelhandelserfahrungen ermittelten signifikanten Zusammenhänge, dass sie mit Assoziationswerten von unter 0,2 als schwach zu bezeichnen sind. Ausgeprägte Zusammenhänge, wie zuvor in den Bereichen der Wunschberufsaussagen und der Berufspläne, liegen nicht vor.

Das dem Absolvieren von Praktika in den Berufsbildungsberichten zugesprochene Potenzial zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 121; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, S. 152) kann anhand der von uns erhobenen Angaben zu den Abbruchgedanken nicht direkt bestätigt werden. Zwar können auf der Grundlage der vorliegenden Daten keine Untersuchungen zu den tatsächlichen Ausbildungsabbrüchen angestellt werden, es zeigt sich allerdings, dass die Abbruchgedanken der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel durch das Sammeln eigener Erfahrungen vor der Ausbildungsaufnahme nicht signifikant reduziert werden. Und auch der im Berufsbildungsbericht erwähnte Zusammenhang zwischen dem Ableisten von Praktika (oder Aushilfstätigkeiten) und der Entwicklung realistischer Erwartungen kann allenfalls tendenziell bestätigt werden. Zwar ist der Anteil der Befragten, deren anfängliche Erwartungen nicht erfüllt wurden, in der Gruppe der Auszubildenden mit Einzelhandelserfahrungen nur knapp halb so groß wie in der Gruppe der Befragten ohne diese Erfahrungen (6,5 % zu 15,5 %; Gesamtdurchschnitt 8,2 %), als signifikant hat sich dieser Zusammenhang allerdings nicht herausgestellt.

Wie zuvor aufgezeigt (Kapitel 7.3.2.2.4), besitzt vor allem eine realistische Erwartungshaltung der Auszubildenden einen besonderen Einfluss auf die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung. Es kann zu-

sammenfassend festgehalten werden, dass alleine das Absolvieren von Praktika in keinem direkten positiven Zusammenhang zu der Problemhaltigkeit der Eingangsphase steht. Tragen die Praktika allerdings dazu bei ein realistisches Bild von den bevorstehenden Anforderungen und Arbeitsbedingungen zu vermitteln, dann können sie die Eingangsphase der Berufsausbildung zumindest indirekt positiv beeinflussen. Wie Praktika im Einzelhandel gestaltet werden sollten, damit die Jugendlichen vor einer Ausbildungsaufnahme eine realistische Erwartungshaltung entwickeln, kann allerdings auf der Grundlage der hier erhobenen Daten nicht erschlossen werden. Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Zusammenhänge erscheinen weitere Forschungsanstrengungen hierzu sehr lohnenswert.

Die Unabhängigkeitsprüfungen zeigen bis hierhin, dass gerade in Abhängigkeit von

- von der Übereinstimmung der Erwartungen mit der Ausbildungsrealität,
- den ursprünglichen Wunschberufen der Auszubildenden und
- den Berufsplänen der Befragten am Ende der Schulzeit

signifikante Zusammenhänge zu den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase bestehen.

Ob jedoch gleichwohl die Anzahl der erlebten Probleme der Auszubildenden von den verschiedenen Übergangsaspekten abhängt, wird im folgenden Auswertungsschritt hinterfragt.

7.3.2.2.6 Fallgruppenspezifische Unterschiede in der durchschnittlichen Anzahl der erlebten Probleme

Der Vergleich von Fallgruppen anhand statistischer Kennzahlen liefert oftmals Hinweise auf mögliche Zusammenhänge zwischen den betrachteten Variablen (hier die Anzahl der erlebten Probleme) und den Merkmalen, die die jeweiligen Fallgruppen unterscheiden (hier z. B. die beruflichen Pläne am Ende der Schulzeit) (vgl. Brosius 2006, S. 461). Zur Überprüfung der Gruppenunterschiede in Bezug auf die Anzahl der erlebten Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung wird ein Mittelwertvergleich angestellt. Die erhobenen Daten werden differenziert nach den Merkmalsausprägungen der thematisierten Übergangsaspekte (Gruppierungsvariablen) betrachtet. Hier-

bei wird zunächst die durchschnittliche Anzahl der erlebten Probleme je Gruppe ermittelt und anschließend miteinander verglichen. Zur Überprüfung der Stärke und des Signifikanzniveaus der festgestellten Unterschiede, wird zusätzlich die Rangkorrelation nach Spearman ermittelt.³⁵

Die Ergebnisse der Mittelwertberechnung zeigen nur wenige Fallgruppenunterschiede auf. Während über die Gesamtstichprobe betrachtet durchschnittlich 4,74 Probleme auftreten, haben einzelne Gruppen signifikant mehr bzw. weniger Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung erlebt.

Die Ergebnisse des Mittelwertvergleichs sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

		Fallanzahl	Ø Anzahl der Probleme	Standardabweichung	Rangkorrelation nach Spearman
Gesamtstichprobe		514	4,74	5,087	/
Gruppierungsvariablen (Übergangsaspekte)					
Art der Übergangswege	Übergangssystem durchlaufen	188	4,72	5,343	-0,022
	Direkt in die EH-Ausbildung	108	4,84	5,452	-0,002
	Berufsfachschule besucht	103	4,99	4,977	0,040
	Sonstige Übergangswege	114	4,46	4,413	-0,009
Ausbildung ist zugleich Wunschberuf	Ja	210	3,65	4,069	-0,168***
	Nein	97	6,96	5,622	0,236***
	Teils, teils	201	4,90	5,467	-0,003
Berufliche Pläne zum Ende der Schulzeit	Ausbildung im Einzelhandel	188	4,24	4,752	-0,080
	Andere Ausbildung	193	5,37	5,432	0,085
	Keine beruflichen Pläne	120	4,60	4,927	-0,001
EH-Erfahrungen vor der Ausbildungsaufnahme	Eigene Erfahrungen	386	4,58	4,864	-0,029
	Erfahrungen Anderer	49	5,65	6,290	0,034
	Keine Erfahrungen	58	5,41	5,390	0,047
Übereinstimmung der Erwartungen und der Ausbildungsrealität	Erwartungen übertroffen	127	2,77	3,784	-0,252**
	Erwartungen größtenteils übereinstimmend	344	4,66	4,626	0,049
	Erwartungen nicht erfüllt	42	11,40	6,548	0,318**

Tabelle 16: Mittelwertvergleich zur Anzahl der in der Eingangsphase erlebten Probleme (Fallgruppenunterscheidung nach verschiedenen Übergangsaspekten)

³⁵ Die nominalen Übergangsvariablen, die mehr als zwei Merkmalsausprägungen aufweisen, werden hierzu in dichotome Variablen umcodiert. Die hierdurch erzeugten Variablen können als ordinalskaliert betrachtet werden, wodurch der Spearman'sche Rangkorrelationskoeffizient anwendbar wird (vgl. Bühl 2006, S. 262). Der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman kann Zahlenwerte zwischen -1 und 1 annehmen. Ein Koeffizient mit einem Betrag von nahe eins bedeutet, dass ein starker Zusammenhang vorliegt, ein Betrag nahe Null beschreibt einen schwachen Zusammenhang (vgl. beispielsweise Bortz 2005, S. 206; Benninghaus 2007, S. 185).

Von den betrachteten Gruppierungsvariablen lassen sich lediglich in Abhängigkeit vom Wunschberuf und von der Übereinstimmung der anfänglichen Erwartungen mit der Ausbildungsrealität signifikante Unterschiede in der Anzahl der erlebten Probleme nachweisen. Der Blick auf die Korrelationskoeffizienten zeigt deutlich, dass die nachgewiesenen Zusammenhänge höchstens als gering zu bezeichnen sind³⁶.

Wie bereits bei den durchgeführten Chi²-Tests zeigen sich auch beim Mittelwertvergleich die größten fallgruppenspezifischen Unterschiede zwischen den Auszubildenden, deren anfängliche Erwartungen an die Ausbildung noch übertroffen werden und denen, deren Erwartungen nicht erfüllt werden. Letztere erleben überdurchschnittlich viele Probleme (11,40).

7.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zielsetzung dieses Auswertungskapitels ist es, die im Anschluss an die Interviewphase aufgestellte Untersuchungshypothese zum Übergang in die Berufsausbildung zu überprüfen. Die interessierende Fragestellung lautet, ob zwischen der Art und Weise, wie der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung verläuft und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase Zusammenhänge bestehen.

Die Randauszählungen zu den betrachteten Aspekten des Übergangs in die Berufsausbildung zeigen, dass die meisten Auszubildenden über „Umwege“ in die Einzelhandelsausbildung eingemündet sind. Nur ca. ein Fünftel der befragten Jugendlichen haben direkt nach der Schulzeit mit der Einzelhandelsausbildung begonnen.

Die Auswertung der erhobenen Daten zum Übergang macht darüber hinaus deutlich, dass die verschiedenen Übergangsaspekte in unterschiedlicher Weise mit den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase zusammenhängen. Nur vereinzelte und durchweg schwache signifikante Zusammenhänge zur Problemhaltigkeit der Eingangsphase weisen die Art des

³⁶ Eine übliche Abstufung zur Verbalisierung und Interpretation der Größe des nachgewiesenen Zusammenhangs ist die Folgende: r bis 0,2 = sehr geringe Korrelation; bis 0,5 = geringe Korrelation; bis 0,7 = mittlere Korrelation; bis 0,9 = hohe Korrelation und über 0,9 = sehr hohe Korrelation (vgl. Brosius 2006, S. 519; Bühl 2006, S. 342).

zurückgelegten Übergangswegs in die Berufsausbildung und die Einzelhandelserfahrungen vor der Ausbildungsaufnahme auf. Deutlich anders sieht es dagegen bei den weiteren betrachteten Übergangsaspekten aus. Sowohl in Abhängigkeit von den Wunschberufsaussagen der Auszubildenden als auch zu den Berufsplänen am Ende der Schulzeit und insbesondere zu der Übereinstimmung der anfänglichen Erwartungen der Befragten mit der Ausbildungsrealität, zeigen sich teils ausgeprägte und teils höchst signifikante Zusammenhänge zu der Problemhaltigkeit der Eingangsphase für die Auszubildenden.

Die ausgeprägten Zusammenhänge bestehen z. B. darin, dass die Jugendlichen, die ursprünglich einen anderen Berufswunsch hatten, schon in einer sehr frühen Phase der Ausbildung überdurchschnittlich häufiger an den Ausbildungsabbruch denken. Sie erleben häufiger Konflikte bei der Arbeit und sind sowohl mit den auszuführenden Tätigkeiten als auch mit der Ausbildung insgesamt eher unzufrieden. Auch die Betrachtung der Anzahl und der Art der einzelnen erlebten Probleme zeigt, dass sich die Tatsache, dass der Einzelhandelsberuf nicht der Wunschberuf ist, negativ auswirkt. Die Befragten erleben signifikant mehr Probleme und empfinden z. B. die körperlichen Anforderungen oder die Tatsache, dass sie im Einzelhandel zu Zeiten arbeiten müssen, zu denen ihre Freunde/Freundinnen Freizeit haben, überdurchschnittlich häufig als problematisch. Zusätzlich macht ihnen die Arbeit weniger Spaß und sie schätzen die zu erledigenden Tätigkeiten häufig als wenig abwechslungsreich und langweilig ein. Ähnliche Befunde, wenn auch nicht so deutlich ausgeprägt, ergibt die nach den ursprünglichen Berufsplänen der Befragten differenzierte Untersuchung. Zwar zeigt sich hier kein signifikanter Unterschied in der Anzahl der erlebten Probleme (Mittelwertvergleich), doch es ist festzustellen, dass die Befragten, die ursprünglich den Plan hatten, eine andere Ausbildung aufzunehmen, häufiger an den Ausbildungsabbruch denken, mehr Konflikte erleben und insgesamt unzufriedener sind, als die Jugendlichen, die von vornherein eine Einzelhandelsausbildung ergreifen wollten.

Wie sind diese Befunde vor dem Hintergrund der aktuellen Bedingungen am Ausbildungsstellenmarkt zu bewerten? Dass viele der befragten Jugendlichen ihren eigentlichen Berufswunsch im Berufsfindungsprozess aufgaben

oder ihre Berufspläne nicht realisieren konnten, scheint unter anderem durch die von den Befragten wahrgenommene Lage am Ausbildungsstellenmarkt beeinflusst zu sein. Schon in der Interviewphase argumentierten einige der Auszubildenden mit der schlechten Ausbildungsstellenmarktsituation, wenn sie eine Entscheidung gegen den eigentlichen Wunschberuf begründeten (vgl. Besener 2009, S. 22 ff.). Sie haben während des Berufsfindungsprozesses erfahren, wie schwer es ist, überhaupt eine Ausbildungsstelle zu finden. Und auch in der Fragebogenerhebung wird von 42,7 % der Befragten, die ihren eigentlichen Berufswunsch nicht realisieren konnten, als Grund dafür angeführt, dass es keine freien Ausbildungsplätze gegeben hätte.

Die Auszubildenden, die mit der Aufnahme der Einzelhandelsausbildung nicht ihren Wunschberuf verwirklichen konnten und die Befragten, die trotz anderer Berufspläne zum Ende der Schulzeit letztlich doch eine Berufsausbildung im Einzelhandel angefangen haben, haben eines gemeinsam: Sie haben im Verlauf ihres Berufsfindungsprozesses Flexibilität bewiesen. Nur knapp jede/jeder dritte Auszubildende (31,1 %) gibt an, sich ausschließlich im Einzelhandel beworben zu haben. Durchschnittlich ziehen die Befragten neben den Einzelhandelsberufen noch knapp zwei weitere Ausbildungsberufe in Betracht³⁷. Das Spektrum reicht hierbei von anderen kaufmännischen Berufen wie dem des Industrie- oder Bürokaufmanns/der Industrie- oder Bürokauffrau bis hin zu gewerblich-technischen Berufen wie z. B. dem des Kraftfahrzeugmechatronikers/der Kraftfahrzeugmechatronikerin oder dem des Chemikanten/der Chemikantin. Die Jugendlichen haben sich während ihres Berufsfindungsprozesses kompromissbereit gezeigt und sind dafür mit der jetzigen Ausbildungsstelle „belohnt“ worden. Sie waren beruflich flexibel, um das Ziel der Ausbildungsaufnahme zu verwirklichen.

Diese berufliche Flexibilität haben Helga Krüger und Walter Heinz bereits vor über 20 Jahren als ein Merkmal eines „optimalen“ Bewerbungsverhaltens in

³⁷ Aus erhebungstechnischen Gründen war die Anzahl der zu benennenden Alternativberufe auf fünf begrenzt. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass sich einige der Befragten im Verlauf ihres Berufsfindungsprozesses noch um mehr als die fünf anzugebenden Ausbildungsberufe beworben haben. Da insgesamt allerdings nur 35 Befragte (6,8 %) fünf weitere Berufe angeben, ist diese Fehlergröße als gering einzustufen.

Zeiten schlechter Arbeitsmarktbedingungen bezeichnet³⁸ (vgl. Heinz u. a. 1985, S. 131). Bedenkt man, dass sehr viele Jugendliche heute die Einmündung in eine Berufsausbildung erst nach vielen Jahren oder gar nicht schaffen (vgl. Beicht/Friedrich/Ulrich 2007), dann haben wir es hier anscheinend mit den Gewinner(inne)n im Kampf um die Ausbildungsstellen zu tun. Welchen Preis diese Gewinner/innen aber für ihre Ausbildungsstelle zahlen, zeigen die aufgeführten Befunde. Die Aufnahme einer Berufsausbildung, die nicht dem eigentlichen Berufswunsch entspricht, und die Aufgabe der ursprünglichen Berufspläne kann dazu führen, dass die Eingangsphase der Berufsausbildung „problematischer“ wird als für die Jugendlichen, die in den Wunschberuf eingemündet sind und ihre Pläne verwirklichen konnten. Einem schwierigen Übergang folgt eine schwierige Anfangsphase der Berufsausbildung.

In diesem Zusammenhang ist auf ein spezifisches Dilemma zu verweisen: Angesichts der Ungleichgewichte am Ausbildungsmarkt wird heutzutage von den Ausbildungsplatzbewerber(inne)n erwartet, sich flexibel zu verhalten (siehe Kapitel 7.3.2.2.2). Soll die Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsberuf nicht blind getroffen werden, so stellt die geforderte Flexibilität erhöhte Anforderungen an das Entscheidungsverhalten der Jugendlichen. Jenen Jugendlichen, die sich flexibel verhalten und auf „Nicht-Wunschberufe“ ausweichen, mangelt es oftmals an der Zeit für Klärungsprozesse, die zu realistischen Vorstellungen beitragen und somit eine berufsbiografisch tragfähige Entscheidung fundieren könnten. Hierzu geeignete Unterstützungen anbieten zu können, wäre aus unserer Sicht eine gewinnbringende Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Neben den aufgezeigten Zusammenhängen zwischen der beruflichen Flexibilität der Jugendlichen im Berufsfindungsprozess und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung machen die Untersuchungen noch einen weiteren Zusammenhang deutlich. Werden bei den Jugendlichen während des Berufsfindungsprozesses unrealistische Erwartungen geweckt, die

³⁸ Nach Heinz u. a. (1985) zeichnen sich Jugendliche, die ein optimales Bewerbungsverhalten unter schwierigen Arbeitsmarktbedingungen zeigen, dadurch aus, dass sie sich frühzeitig und häufig auf Ausbildungsstellen in unterschiedlichen Berufen (flexibel) bewerben (S. 131).

durch die später erlebte Ausbildungsrealität unerfüllt bleiben, so erwachsen auch hieraus deutliche Probleme für die Auszubildenden. Neben der Anzahl der erlebten Probleme, die signifikant steigt, wenn die Erwartungen nicht erfüllt werden, sind diese Auszubildenden auch unzufriedener und denken überdurchschnittlich häufig an den Abbruch der Berufsausbildung. Wie im Rahmen der Auswertung bereits angeführt, kann ein Grund für die Entwicklung unrealistischer Erwartungen gerade in der heute von den Jugendlichen verlangten und oftmals gelebten beruflichen Flexibilität während der Berufsfindung vermutet werden. Auf der Basis der erhobenen Daten können keine weiteren Untersuchungen zu der Art oder den Ursachen der Abweichungen angestellt werden. Aufgrund der Stärke der Auswirkungen, die unerfüllte Erwartungen auf die Problemhaltigkeit der Eingangsphase für die Auszubildenden besitzen, scheint eine weitere Erforschung der von den Auszubildenden erfahrenen Diskrepanzen und der möglichen Ursachen und Folgen für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik durchaus angeraten.

Insgesamt bleibt in Bezug auf die Untersuchungshypothese festzuhalten, dass gerade die berufliche Flexibilität der Jugendlichen während des Berufsfindungsprozesses und die Erwartungen an die Berufsausbildung Zusammenhänge zu der Problemhaltigkeit und somit zu der zu erbringenden Integrationsleistungen zu haben. Die gemachten Erfahrungen der Jugendlichen an der Schwelle des Übergangs von der Schule in eine Berufsausbildung können daher durchaus als entscheidende Weichenstellung für die berufliche Entwicklung Jugendlicher angesehen werden.

8 Wissensdefizite als berufstypische Anforderung

8.1 Einleitung und theoretische Grundlagen

Der Begriff „Wissen“ wird im wissenschaftlichen Kontext, insbesondere in Abhängigkeit von den verschiedenen Disziplinen, in vielerlei Hinsicht definiert und differenziert. Auf eine Darstellung verschiedener Differenzierungsmöglichkeiten soll an dieser Stelle verzichtet werden (vgl. hierzu beispielsweise Wiater 2007, S. 18 ff.). Vielmehr wird, ausgehend von der Zieldefinition für die Berufsausbildung nach BBiG, auf das für diese Arbeit zu Grunde gelegte Begriffsverständnis eingegangen.

Der Erwerb von Wissen im Rahmen einer Berufsausbildung ist kein Selbstzweck. Ziel der Berufsausbildung nach § 1 Abs. 3 des novellierten Berufsbildungsgesetzes (BBiG) vom 01.04.2005 ist die Erlangung beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Berufsbildungsgesetz 2005). Durch dessen Erwerb „soll jeder Mensch über ein Handlungsrepertoire verfügen, das ihn befähigt, die zunehmende Komplexität der beruflichen Umwelt zu begreifen und durch ziel- und selbstbewusstes, flexibles und verantwortliches Handeln zu gestalten“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 2). Das im Rahmen der Berufsausbildung erarbeitete Wissen kann als wichtige Voraussetzung für die Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit angesehen werden, da Wissen aus berufspädagogischer Sicht das Ergebnis der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen ist und die Handlungen der Individuen reguliert (vgl. Hacker 2005, S. 616).

Gerade für die in dieser Arbeit in den Blick genommene Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel dürfte bezeichnend sein, dass die Auszubildenden in der Regel noch nicht über das für die angestrebte berufliche Handlungsfähigkeit benötigte Wissen verfügen. In den weiteren Ausführungen wird Wissen differenziert nach praktischem Wissen über Arbeitsabläufe (kontextbezogen) und theoretischem Wissen, z. B. Waren- und Detailkenntnisse (kontextfrei), betrachtet (vgl. Benner 1994, S. 26 ff.).

Nach Benner (1994) ist das praktische Wissen nicht ohne Weiteres durch Experten zu vermitteln, da es Bestandteile umfasst, die theoretischen Erklärungen nicht zugänglich sind. Hierin begründet sich, dass das Wissen über Arbeitsabläufe nur zum Teil durch theoriegeleitetes wissenschaftliches Ler-

nen erworben werden kann. Die systematische Erfassung der praktischen Ausübung einer Fachrichtung ist ebenfalls erforderlich zur Aneignung praktischen Wissens (vgl. Benner 1994, S. 26). Rauner (2004) bezeichnet den Zusammenhang von praktischem und theoretischem Wissen als Arbeitsprozesswissen, dass als Voraussetzung für die Entsprechung der vielfältigen Arbeitsanforderung durch Arbeitnehmer angesehen werden kann. Es stellt das Wissen dar, das die praktische Arbeit anleitet (vgl. Rauner 2004, S. 14).

Im Rahmen der hier angestellten Untersuchung wird ausgehend von der Darstellung der Interviewergebnisse und der Fragebogenoperationalisierung hinterfragt, ob Wissensdefiziten unter bestimmten betrieblichen Ausbildungsbedingungen oder bei bestimmten Personengruppen überdurchschnittlich häufig auftreten und zu Problemen führen.

8.2 Befunde aus der Interviewphase

Die Interviewauswertung zeigt, dass vorhandene Wissensdefizite der Auszubildenden, gerade wenn sie für Außenstehende erkennbar werden (z. B. im persönlichen Kundenkontakt), häufig als belastend empfunden werden.

BK05: Man wird am Anfang sehr viel auch schon alleine gelassen. Das heißt man wird auf die Kunden losgelassen ohne wirklich Ahnung zu haben. Weil man erst wirklich in den Bereich hinein kommt wenn man halt – wir haben eine sogenannte first week -, die absolviert man dann mit mehreren Azubis zusammen in einer großen Niederlassung (ja) und da wird man dann halt eingewiesen in die verschiedenen Bereiche. ... Man bekommt aber vorher in dieser first week halt keine richtigen Warenkenntnisse. ... Wie gesagt, man wird dann einfach auf die Kunden losgelassen, hat selber keine Ahnung. Die Kunden wissen dann teilweise schon eher was man will. Man steht dann einfach da und weiß nicht weiter [00:02:04].

BK12: Ja, also, es kam ein Kunde rein und der fragte, wie gesagt nach Diabetikerprodukten, also die solche Sachen essen dürfen und ich habe, dachte es wäre das Richtige, habe ihm das gegeben und er war schon sehr skeptisch, ging an die Kasse, wo gerade mein Chef stand und dann hat der Kunde sich noch einmal darüber informiert und dann sagt mein Chef <Ne, das ist nicht das richtige Produkt. Wer hat ihnen das denn gegeben?>. Ja und dann hab ich dann erfahren, dass das nicht das richtige Produkt dann ist [00:05:39].

Wie an diesen Beispielen deutlich wird, besteht die besondere Situation der Auszubildenden im Einzelhandel – gerade im Vergleich zu Auszubildenden z. B. in der Industrie oder im Handwerk – darin, dass sie in der Regel vom ersten Tag ihrer Beschäftigung auf der Verkaufsfläche eingesetzt werden.

Für die Kund(inn)en als „Ausbildungsanfänger“ nicht erkennbar, werden sie als Verkäufer/innen und somit als Fachmann/frau angesprochen und mit Anforderungen konfrontiert, denen sie zu Beginn ihrer Berufsausbildung für gewöhnlich noch nicht gewachsen sein können. Die in solchen Situationen erlebte Überforderung findet, so legen es die Ergebnisse der Interviewphase nahe, ihren Ursprung oft in den vorhandenen Wissensdefiziten (vgl. auch Besener 2010; Besener 2009, S. 26 ff.).

Die Auswertung der Interviews gezeigt, dass viele der befragten Auszubildenden Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung erleben, die in den eigenen Wissensdefiziten begründet sind. Insbesondere die Kundenberatung wird für die Auszubildenden aufgrund von mangelndem Fachwissen und geringen Warenkenntnissen oftmals zu einem Problem. Bereits die Tatsache, dass die Standorte der einzelnen Produkte zu Beginn der Berufsausbildung nicht bekannt sind, führt für die Befragten im direkten Kundenkontakt zu „unangenehmen“ Situationen. Und selbst wenn die Jugendlichen die Kundin/den Kunden zum gesuchten Artikel führen können und die wichtigsten Informationen zum Produkt kennen, werden die Grenzen der Warenkenntnisse gerade in den ersten Wochen der Berufsausbildung oftmals schnell erreicht (fehlende Detailkenntnisse). Eine Kundenberatung auf der Grundlage des Alltagswissens der Auszubildenden reicht insbesondere bei gut informierten Kund(inn)en schnell nicht mehr aus (vgl. Dorfmueller 2006, S. 46 f.). Die in der Kundeninteraktion eigentlich zu Gunsten der Verkäuferin/des Verkäufers bestehende asymmetrische Informationsverteilung (vgl. Stiller 2006, S. 7) wendet sich in solchen Fällen oft ins Gegenteil.

8.3 Standardisierte Erhebung

8.3.1 Datenerhebung

Auf der Grundlage dieser Interviewergebnisse werden bei der Fragebogenerhebung insgesamt vier Ausbildungsaspekte aus dem Bereich des theoretischen und ein Aspekt zum praktischen Wissen thematisiert. Darüber hinaus sind in die standardisierte Erhebung zwei Items zu möglichen Folgen von Wissensdefiziten in der Kundeninteraktion aufgenommen worden.

Items zu theoretischen und praktischen Wissen:

- Fehlendes Fachwissen: „Bei der Ausführung der Arbeiten fehlt mir das benötigte Fachwissen“ (Item 22).
- Fehlende Warenkenntnisse: „Ich kann Kund(inn)en nicht helfen, da mir bisher die Warenkenntnisse fehlen“ (Item 15).
- Fehlende Detailkenntnisse: „Ich weiß zwar generell über die Produkte Bescheid, ich kann diese aber nicht bis ins Detail beschreiben“ (Item 15).
- Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte: „Ich kann Kund(inn)en noch nicht einmal sagen, wo ein Produkt steht“ (Item 15).
- Ungewissheit bezüglich der Beratungsdurchführung: „Ich weiß nicht, wie eine Beratung durchgeführt wird“ (Item 15).

Items zu möglichen Folgen von fehlendem Wissen in der Kundeninteraktion:

- Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung: „Kund(inn)en haben sich über meine fachlich schlechte Beratung beschwert“ (Item 15).
- Umtausch wegen falscher Kundenberatung: „Es ist vorgekommen, dass Kund(inn)en ein Produkt umtauschten, weil ich sie falsch beraten habe“ (Item 15).

Da sich das Fehlen von Fachwissen nicht ausschließlich auf den Bereich der Kundenberatung beschränkt, ist es nicht wie die anderen Aspekte im Fragebogenitem 15 zur Kundeninteraktion („Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen in Bezug auf die Kundenberatung?“), sondern in dem allgemeiner gehaltenen Item 22 („Wie beurteilen Sie folgende Aussagen in Bezug auf Ihre Arbeit?“) thematisiert worden.

Wie bei allen 37 thematisierten Ausbildungsaspekten können die Auszubildenden bei der Bearbeitung der Items zwischen vier individuellen Häufigkeiten des Zutreffens und drei Belastungsintensitäten aus einer Ratingskala wählen (siehe Kapitel 6).

8.3.2 Datenauswertung**8.3.2.1 Randauszählung zu den Wissensdefiziten**

Wie in Kapitel 6 dargestellt, ist ein Großteil der befragten Auszubildenden schon einmal mit fehlendem Fachwissen und fehlenden Detailkenntnissen

konfrontiert worden (jeweils 81,5 %). Fehlende Warenkenntnisse sind für 66,9 % der Auszubildenden ein Thema. Viel seltener sind dagegen die folgenden vier Aspekte. Bei ungefähr jeder/jedem fünften Auszubildenden kam es bis zum Zeitpunkt der Befragung vor, dass

- sie den Standort eines Produktes nicht kannten (21,4 %),
- Kund(inn)en gekaufte Produkte wegen einer falschen Beratung umgetauscht haben (21 %) oder
- den Auszubildenden der Ablauf einer Kundenberatung unklar war (19,5 %).
- Beschwerden von Kund(inn)en wegen einer schlechten Beratung kamen sogar nur in 10,9 % der Fälle vor.

In Kapitel 6 wird deutlich, dass diese Aspekte aus dem Bereich der Wissensdefizite (wenn sie denn zutreffen) in 15,5 % bis 23,8 % der Fälle von den Auszubildenden als sehr belastend empfunden werden.

Die Ereignis- und Belastungshäufigkeiten der vier letztgenannten Aspekte zeigen, dass diese Sachverhalte für die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel lediglich in Einzelfällen zu einem Problem werden. In der Gesamtstichprobe kommt es nur in 13 bis 19 Fällen zu Problemen aufgrund dieser vier Aspekte. Fehlendes Fachwissen oder fehlende Waren- bzw. Detailkenntnisse führen dagegen in über 80 Fällen zu Problemen (siehe auch Tabelle 4, S. 71). In die weitere Auswertung werden daher einzig die Aspekte „Fehlendes Fachwissen“, „Fehlende Detailkenntnisse“ und „Fehlende Warenkenntnisse“ einbezogen, die deutlich häufiger zutreffen.

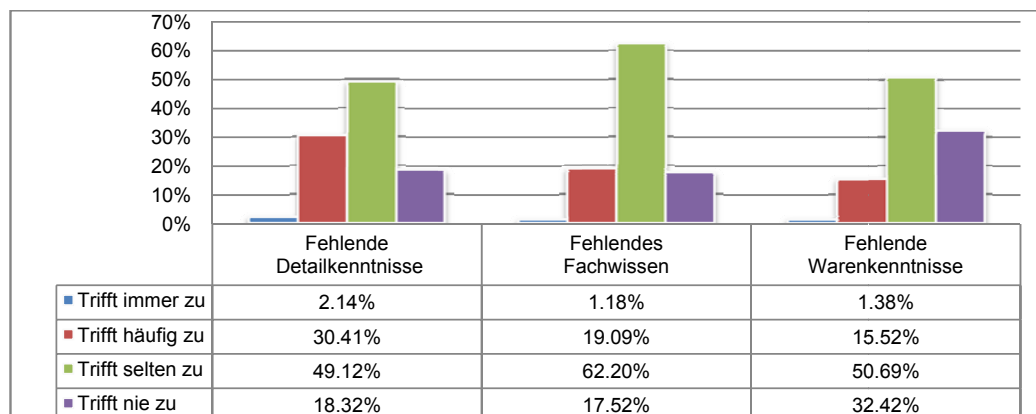


Abbildung 21: Individuelle Häufigkeiten des Zutreffens der Wissensdefizite

8.3.2.2 Bedingungen für das Zutreffen von Wissensdefiziten

Im Folgenden wird zunächst der Frage nachgegangen, ob das Zutreffen von Wissensdefiziten unter bestimmten betrieblichen Ausbildungsbedingungen oder bei unterschiedlichen Personengruppen überdurchschnittlich häufig vorkommt. Neben den in Kapitel 6 genannten potenziellen betriebs- und personenspezifischen Prädiktoren werden zusätzlich die in den Ausbildungsbetrieben durchgeführten Maßnahmen zur Kenntnisvermittlung in die Zusammenhangsprüfung einbezogen. Es wird demzufolge zusätzlich der Frage nachgegangen, ob eventuell Zusammenhänge zwischen der Durchführung unterschiedlicher Ausbildungsmaßnahmen und dem Zutreffen von Wissensdefiziten bei den Auszubildenden bestehen.

Ausgehend von einer exemplarischen Darstellung der Zusammenhangsprüfung zwischen dem Zutreffen der Wissensdefizite und den Betriebsformen der Ausbildungsbetriebe werden die Ergebnisse der Prüfungen der weiteren Prädiktoren überblickartig aufgezeigt und anschließend analysiert.

Es wird im ersten Schritt folgende Nullhypothese (H_0) überprüft:

H_0 : Das Zutreffen von fehlendem Fachwissen, fehlenden Warenkenntnissen und mangelnden Detailkenntnissen ist unabhängig von der Form des Ausbildungsbetriebs.

Die durchgeführten Chi²-Tests und die Ermittlung der Assoziationswerte V haben für die drei Ausbildungsaspekte und die Betriebsform folgende Werte ergeben.

Zutreffen von Wissensdefiziten	Potenzieller betriebsspezifischer Prädiktor		
	Betriebsform		
	χ^2 (df)	asymptotische Signifikanz	Cramers V
Fehlendes Fachwissen	3,552 (5)	0,615	0,086
Fehlende Detailkenntnisse	7,747 (5)	0,171	0,127
Fehlende Warenkenntnisse	3,994 (5)	0,550	0,092

Tabelle 17: Ergebnisse der Chi²-Unabhängigkeitstests zwischen dem betriebsspezifischen Prädiktor Betriebsform und dem Zutreffen von Wissensdefiziten

Die empirisch ermittelten Chi²-Werte liegen bei 3,552, 7,747 und 3,994. Der kritische Chi²-Wert für das Nichtablehnen der Nullhypothese liegt bei 11,0705 (Freiheitsgrad (df) 5; Signifikanzniveau 0,05) (vgl. beispielsweise Bortz 2005, S. 818). Da die empirischen Chi²-Werte kleiner sind, als der kritische Chi²-

Wert, ist die zuvor formulierte Unabhängigkeitshypothese beizubehalten. Die ausgegebene zweiseitige asymptotische Signifikanz (empirische oder implizite Signifikanz³⁹) zeigt, dass die Ablehnung der Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 61,5 %, 17,1 % bzw. 55 % verbunden wäre. Das Zutreffen von fehlendem Fachwissen, fehlenden Warenkenntnissen und ebenso von mangelnden Detailkenntnissen ist somit nicht signifikant abhängig von der Form des Ausbildungsbetriebs.

In gleicher Weise wie für das Merkmal „Betriebsform“ werden für die anderen betriebs- und personenbezogenen Prädiktoren Unabhängigkeitsuntersuchungen durchgeführt. Das metrische Merkmal Alter wird hierbei zunächst in drei Gruppen umcodiert. Analog zu den verwendeten Altersgruppen im Kurzfragebogen der problemzentrierten Interviews sind dies die Gruppe der unter 18-Jährigen, der 18- bis 21-Jährigen und die Gruppe der Auszubildenden ab 22 Jahren. Da der Chi²-Test voraussetzt, dass maximal 20 % der Felder der Kontingenztabelle eine erwartete Häufigkeit von kleiner fünf aufweisen dürfen (vgl. Bühl 2006, S. 261), werden bei den Schulabschlüssen die Ausprägungen „kein Schulabschluss“, „Hauptschule nach Klasse 9“ und „Hauptschule nach Klasse 10a“ zu der Kategorie niedriger Schulabschluss zusammengefasst. Unterschieden wird hiervon der mittlere (FOR) und der höhere (AHR/FHR) Schulabschluss. Durch diese Vorgehensweise wird die Anzahl der Felder in den Kontingenztabellen reduziert, was tendenziell zur Erhöhung der erwarteten Häufigkeiten führt. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Unabhängigkeitsprüfung.

³⁹ Bei der impliziten Signifikanz handelt es sich um die Irrtumswahrscheinlichkeit, mit der man beim errechneten Chi²-Wert die Nullhypothese gerade noch wiederlegen könnte.

Potenzielle Prädiktoren	Zutreffen von Wissensdefiziten					
	Fehlendes Fachwissen		Fehlende Detailkenntnisse		Fehlende Warenkenntnisse	
	χ^2 (df)	Cramers V	χ^2 (df)	Cramers V	χ^2 (df)	Cramers V
Betriebsspezifische Prädiktoren						
Betriebsform	3,552 (5)	0,086	7,747 (5)	0,127	3,994 (5)	0,092
Bedienform	5,550 (2)	0,107	5,252 (2)	0,103	1,594 (2)	0,057
Betriebsgröße	2,521 (2)	0,071	4,350 (2)	0,092	3,647 (2)	0,085
Art der Kenntnisvermittlung im Betrieb:						
• Betriebsinterner Unterricht	0,816 (1)	0,040	2,684 (1)	0,072	0,124 (1)	0,016
• Lieferanten- oder Herstellerschulungen	2,700 (1)	0,073	0,598 (1)	0,034	0,622 (1)	0,035
• Einweisung durch Ausbilder(innen)/Kolleg(inn)en	0,622 (1)	0,035	0,927 (1)	0,043	0,039 (1)	0,009
• Bereitstellung von Informationsmaterial	1,265 (1)	0,050	0,005 (1)	0,003	0,002 (1)	0,002
• Kenntniserwerb durch die tägliche Arbeit	1,009 (1)	0,045	1,816 (1)	0,060	1,074 (1)	0,046
Personenspezifische Prädiktoren						
Alter	1,691 (2)	0,058	5,883 (2)	0,108	1,752 (2)	0,059
Geschlecht	0,746 (1)	0,039	5,596 (1) *	0,105	1,684 (1)	0,058
Ausbildungsberuf	2,596 (1)	0,072	0,002 (1)	0,002	3,045 (1)	0,078
Höchster Schulabschluss	1,564 (2)	0,056	2,851 (2)	0,075	10,943 (2)**	0,148
Staatsangehörigkeit	4,173 (1)*	0,091	10,159 (1)***	0,142	10,190 (1)***	0,142

Tabelle 18: Ergebnisse der χ^2 -Unabhängigkeitstests zwischen potenziellen betriebs- und personenbezogenen Prädiktoren und dem Zutreffen von Wissensdefiziten

Ziel der Auswertungen ist, die Nullhypothesen, dass die Wissensdefizite der Auszubildenden unabhängig von den angegebenen potenziellen Prädiktoren sind, zu überprüfen.

- Ein vielleicht unerwartetes Ergebnis dieser Analyse ist, dass die Nullhypothesen über alle einbezogenen betriebsspezifischen Merkmale beizubehalten sind. Es bestehen keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Prädiktoren und dem Zutreffen der Wissensdefizite. Die Wahrscheinlichkeit, dass eine Auszubildende/ein Auszubildender in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel das zur Ausführung der anstehenden Arbeiten benötigte Wissen (noch) nicht in vollem Umfang besitzt, ist nicht von den hier betrachteten betriebsspezifischen Ausbildungsbedingungen abhängig.
- Durchaus denkbar wäre doch, dass z. B. Probleme mit fehlenden Waren- und Detailkenntnissen bei Auszubildenden in Discountgeschäften mit einem eher flachen und schmalen Sortiment seltener auftreten als etwa bei den Befragten aus Kauf- und Warenhäusern oder Fachmärkten mit traditionell breitem und tiefem Sortiment. Hält man sich allerdings vor Augen,

wie die Eingangsphase der Ausbildung in diesen Einzelhandelsbetrieben organisiert ist, so sind die fehlenden statistischen Zusammenhänge durchaus plausibel. Zwar ist unumstritten, dass die Warenvieffalt in Fachmärkten oder Waren- und Kaufhäusern sehr groß ist – eine Konfrontation der Ausbildungsanfänger/innen mit der Komplexität des gesamten Sortiments, und somit auch das in Kauf nehmen von Wissensdefiziten, wird jedoch durch arbeitsorganisatorische Maßnahmen vorgebeugt. Denn wie die entsprechenden Auszubildenden in der Interviewphase berichten, ist die Ausbildung in diesen Betrieben in Abteilungen organisiert und die Jugendlichen werden erst nach und nach in den verschiedenen Bereichen des Ausbildungsbetriebs eingesetzt. Durch diese Vorgehensweise wird vermieden, dass Auszubildende gerade zu Beginn der Berufsausbildung überdurchschnittlich häufig Wissensdefizite erleben.

- Ob die Ausbildung in einem Fachmarkt oder z. B. bei einem Lebensmitteldiscounter absolviert wird, ob im Ausbildungsbetrieb hauptsächlich Selbstbedienung oder beratungsintensive Bedienung durchgeführt wird, ob es sich um einen Klein-, Mittel- oder Großbetrieb handelt, all das hat keinen Einfluss auf das Zutreffen von Wissensdefiziten bei den Auszubildenden. Selbst die Art der Kenntnisvermittlung im Ausbildungsbetrieb steht hierzu in keinem statistisch nachweisbaren signifikanten Zusammenhang.
- Ein wenig anders sieht es bei den personenspezifischen Prädiktoren aus. Während zwischen dem Alter sowie dem angestrebten Ausbildungsberuf und den Wissensdefiziten keine signifikanten Abhängigkeiten bestehen, lassen sich diese jedoch zum Geschlecht, dem höchsten Schulabschluss sowie der Staatsangehörigkeit nachweisen. Die Zusammenhänge erstrecken sich beim Geschlecht auf die Detailkenntnisse, beim höchsten Schulabschluss auf die Warenkenntnisse und bei der Staatsangehörigkeit auf alle drei Wissensbereiche.

Zur Charakterisierung der ermittelten signifikanten Zusammenhänge werden die jeweiligen Kontingenztabellen zu den Chi²-Tests ausgewertet. Die signifikanten Zusammenhänge lassen sich wie folgt beschreiben:

- Für das Geschlecht und das Zutreffen von fehlenden Detailkenntnissen wird deutlich, dass es bei den befragten weiblichen Auszubildenden

überdurchschnittlich häufig zu fehlenden Detailkenntnissen kommt. Auch wenn der Zusammenhang überzufällig ist, so ist er mit einem Assoziationsmaß von 0,105 doch lediglich als gering zu bezeichnen. Das zeigt ebenfalls der geringe Unterschied in den relativen Häufigkeiten: 85,1 % der Frauen und 76,9 % der Männer haben angegeben, dass sie bereits Beratungssituationen erlebt haben, in denen ihnen die benötigten Detailkenntnisse gefehlt haben.

- Der signifikante Zusammenhang zwischen dem höchsten Schulabschluss und den fehlenden Warenkenntnissen ergibt sich in erster Linie durch die Gruppe der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss (nach Klasse 9 und 10a). Über alle Schulabschlüsse hinweg betrachtet, liegt das Verhältnis der Befragten mit Defiziten bei den Warenkenntnissen zu denen ohne Defizite bei 67,6 % zu 32,4 %. Überdurchschnittlich viele Angehörige der Gruppe mit Hauptschulabschluss geben allerdings an, dass das Fehlen von Warenkenntnissen während der Kundenberatung bei ihnen noch nicht aufgetreten sei. Lediglich 56,5 % der Auszubildenden dieser Gruppe räumen Defizite bei den Warenkenntnissen ein. Im Gegensatz hierzu sagen überdurchschnittlich viele Befragte mit einem Realschulabschluss (71,9 %) oder mit Fach- bzw. allgemeiner Hochschulreife (72,2 %), dass mangelnde Warenkenntnisse bei ihnen schon einmal vorgekommen seien. Auch hierbei handelt es sich lediglich um einen schwachen (Cramers V: 0,148) signifikanten Zusammenhang.
- Das Ergebnis der Unabhängigkeitsuntersuchung in Bezug auf die Staatsangehörigkeit unterscheidet sich in sofern von den bisher betrachteten Ergebnissen, als dass sich bei allen drei Defizitarten das gleiche Bild abzeichnet. Während bei den Auszubildenden mit Migrationshintergrund Wissensdefizite überdurchschnittlich selten auftreten, treten sie bei den Befragten ohne Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig auf. Besonders auffällig ist der Unterschied bei den fehlenden Detail- und Warenkenntnissen im Rahmen der Kundenberatung. So ist z. B. bei den Detailkenntnissen der Anteil der Deutschen ohne Defizite nur ca. halb so groß wie bei den Auszubildenden mit Migrationshintergrund (16,2 % zu 31,3 %). Bei den fehlenden Warenkenntnissen ist das Verhältnis 29,3 % zu immerhin 47,5 %. Beim Fachwissen sind die Unterschiede nicht ganz

so groß, was sich auch in der geringeren Signifikanz widerspiegelt. Insgesamt ergeben sich hierdurch bei den Detail- und Warenkenntnissen höchst signifikante und beim Fachwissen signifikante Zusammenhänge. Aber auch hierbei ist die Stärke der Kontingenz nur als schwach zu interpretieren.

Alles in allem handelt es sich bei den aufgezeigten Zusammenhängen im Bereich der bestehenden Wissensdefizite um durchweg schwache Abhängigkeiten mit einem Assoziationsmaß V nach Cramer zwischen 0,091 und 0,148. Das Zutreffen von Defiziten hängt folglich nur mit wenigen der hier betrachteten Prädiktoren und dann auch nur in geringem Maße zusammen. Personengruppen, die nennenswert häufiger mit den untersuchten Wissensdefiziten konfrontiert werden, so dass sich hieraus spezielle ausbildungspraktische Konsequenzen ergeben würden, konnten nicht identifiziert werden.

8.3.2.3 Belastungen im Zusammenhang mit den Wissensdefiziten

Im Anschluss an die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen dem Zutreffen der Wissensdefizite und betriebs- sowie personenspezifischen Prädiktoren wird nun der Frage nachgegangen, womit es zusammenhängen könnte, dass Wissensdefizite für gewisse Auszubildende zum Problem werden. Da es sich bei den hier betrachteten Wissensdefiziten um drei der 37 im Kapitel 6 thematisierten Ausbildungsaspekte handelt, schließt sich die hier anzustellende Betrachtung an die Zusammenhangsprüfungen des Kapitels zu den Belastungen der Auszubildenden an. Anhand der durchgeführten χ^2 -Tests werden die Zusammenhänge aufgezeigt, die Hinweise darauf liefern können, warum die Defizite in einigen Fällen zum Problem für die Auszubildende/den Auszubildenden werden und in anderen nicht.

Die Vermutung liegt nahe, dass Zusammenhänge zwischen den Problemen der Auszubildenden mit Wissensdefiziten bei der täglichen Arbeit und den im Ausbildungsbetrieb durchgeführten Maßnahmen zur Kenntnisvermittlung bestehen. Es werden daher bei dieser Auswertung einerseits die in Kapitel 6 untersuchten betriebs- und personenspezifischen Prädiktoren und die individuelle Häufigkeit des Zutreffens der Defizite betrachtet, andererseits wird die Art der Kenntnisvermittlung im Ausbildungsbetrieb mit in die Zusammenhangsprüfung einbezogen. Es wird hinterfragt, ob das Entstehen von Prob-

lemen aufgrund vorhandener Defizite (nicht das Auftreten von Defiziten) eventuell mit den im Betrieb durchgeführten Maßnahmen zur Kenntnisvermittlung zusammenhängt.

In der unten stehenden Tabelle sind die Ergebnisse der Unabhängigkeitsuntersuchungen zu den betrachteten Prädiktoren zusammengefasst.

Potenzielle Prädiktoren	Wissensdefizite sind sehr belastend (= Problem aufgetreten)					
	Fehlendes Fachwissen		Fehlende Detailkenntnisse		Fehlende Warenkenntnisse	
	χ^2 (df)	Cramers V	χ^2 (df)	Cramers V	χ^2 (df)	Cramers V
Betriebsspezifische Prädiktoren						
Betriebsform	1,090 (5)	0,048	5,289 (5)	0,105	6,034 (5)	0,112
Bedienform	1,603 (2)	0,057	0,641 (2)	0,036	0,719 (2)	0,038
Betriebsgröße	1,202 (2)	0,049	0,150 (2)	0,017	1,286 (2)	0,050
Art der Kenntnisvermittlung im Betrieb:						
• Betriebsinterner Unterricht	0,844 (1)	0,041	0,789 (1)	0,039	6,360 (1)*	0,111
• Lieferanten- oder Herstellerschulungen	4,411 (1)*	0,093	1,162 (1)	0,048	7,426 (1)**	0,120
• Einweisung durch Ausbilder(innen)/Kolleg(inn)en	0,022 (1)	0,006	0,416 (1)	0,028	0,980 (1)	0,044
• Bereitstellung von Informationsmaterial	1,367 (1)	0,052	0,260 (1)	0,022	0,375 (1)	0,027
• Kennniserwerb nur durch die tägliche Arbeit	2,361 (1)	0,068	5,546 (1)*	0,104	7,503 (1)**	0,121
Personenspezifische Prädiktoren						
Alter	0,959 (2)	0,043	3,318 (2)	0,081	0,691 (2)	0,037
Geschlecht	1,022 (1)	0,045	4,481 (1) *	0,094	0,269 (2)	0,023
Ausbildungsberuf	0,848 (1)	0,041	0,012 (1)	0,005	3,271 (1)	0,081
Höchster Schulabschluss	1,543 (2)	0,055	3,523 (2)	0,083	10,272 (2)**	0,142
Staatsangehörigkeit	0,723 (1)	0,038	0,335 (1)	0,026	0,001 (1)	0,001
Auftretenshäufigkeit der Defizite	156,499 (3)***	0,555	78,259 (3)***	0,391	157,535 (1)***	0,556

Tabelle 19: Ergebnisse der χ^2 -Tests zwischen potenziellen Prädiktoren und den Problemen aufgrund von Wissensdefiziten

Wie bereits in Kapitel 6 festgestellt, lassen sich nur wenige signifikante Zusammenhänge zu den betriebs- und personenspezifischen Prädiktoren nachweisen. Im Folgenden wird auf einige interessante Ergebnisse der Unabhängigkeitsprüfung eingegangen.

- Erinnern wir uns: Die Interviewergebnisse haben zu der Annahme geführt, dass Wissensdefizite insbesondere dann zu Belastungen bei den Auszubildenden führen, wenn sie außenwirksam werden – also z. B. im direkten Kundenkontakt auftreten. Aufgrund dieser Annahme wäre durchaus zu erwarten gewesen, dass insbesondere Auszubildende, die in Betrieben mit beratungsintensiver Kundenbetreuung beschäftigt sind, häufiger Probleme mit fehlenden Waren- oder Detailkenntnissen haben.

Ein daher etwas unerwartetes Ergebnis ist, dass keinerlei Zusammenhänge zwischen den Problemen im Bereich der Wissensdefizite und der Betriebs- und/oder Bedienform der Ausbildungsbetriebe bestehen. Weder die Befragten, die in Fachgeschäften mit häufigen Kundenkontakten beschäftigt sind noch die Auszubildenden, die z. B. bei Discountern wesentlich seltener Beratungsgespräche durchführen, haben überdurchschnittlich häufig oder besonders selten von Belastungen aufgrund vorhandener Wissensdefiziten berichtet.

- In Bezug auf die Art der Kenntnisvermittlung im Ausbildungsbetrieb sind allerdings einige signifikante Zusammenhänge feststellbar. Auffällig ist, dass gerade Probleme aufgrund fehlender Warenkenntnisse mit einigen der betrachteten Aspekte zur Kenntnisvermittlung signifikant zusammenhängen. Auch wenn es sich bei diesen Zusammenhängen mit Cramers V-Werten zwischen 0,111 und 0,121 um durchweg schwache Zusammenhänge handelt, ist die Häufung im Bereich der Warenkenntnisse auffällig. Die Auswertung der diesbezüglichen Kontingenztabellen zeigt, dass die Durchführung von betriebsinternem Unterricht den Anteil der Auszubildenden, die Probleme mit fehlenden Warenkenntnissen haben, fast halbiert (10,9 % im Vergleich zu 19,2 %). Ebenso haben die Auszubildenden, die an Hersteller- oder Lieferantenschulungen teilnehmen, weniger Probleme mit den Warenkenntnissen als diejenigen, denen diese Möglichkeiten nicht eingeräumt werden (13 % im Vergleich zu 22,5 %). Die gleiche Tendenz zeigt sich im Zusammenhang mit der Tatsache, dass die benötigten Kenntnisse ausschließlich im Rahmen der täglichen Arbeit erworben werden müssen. Ist dies der Fall, hat bereits jede/jeder vierte Betroffene (25,6 %) Probleme mit den Warenkenntnissen. Werden hingegen weitere Möglichkeiten des Wissenserwerbs im Betrieb angeboten, so sinkt der Anteil auf 13,9 %. Bei den Detailkenntnissen steigt der Anteil der Befragten, die bereits Probleme mit dem Fehlen dieser Kenntnisse hatten, von 14,4 % auf 24,4 %, wenn die Wissensaneignung ausschließlich durch die Erledigung der täglichen Arbeit erfolgt.
- Neben diesen positiven Auswirkungen der Diversifizierung von Maßnahmen zur Kenntnisvermittlung auf das Entstehen von Problemen aufgrund fehlender Waren- und Detailkenntnisse werden darüber hinaus in gerin-

gem Maße Probleme wegen fehlenden Fachwissens durch Lieferantenschulungen reduziert. Unter den Teilnehmer(inne)n solcher Schulungen hat lediglich ein Anteil von 14,4 % sehr belastende Situationen wegen fehlenden Fachwissens erlebt. Bei den Befragten, die bisher nicht an Lieferantenschulungen teilgenommen haben, beträgt dieser Anteil hingegen 21,9 %.

Auch wenn die aufgezeigten Zusammenhänge zu der Art der Kenntnisvermittlung statistisch betrachtet durchweg ein geringes Ausmaß haben, so zeigen diese Ergebnisse Eines relativ deutlich: Wissen kann zwar durchaus im Arbeitsprozess selbst durch Erfahrungslernen erworben werden (vgl. Fischer 2005, S. 308), die systematische Unterstützung der Auszubildenden bei ihren Lernprozessen scheint aber dennoch eine besondere Bedeutung zu haben. Probleme, die aufgrund von Wissensdefiziten in der Eingangsphase der Einzelhandelsausbildung entstehen können, werden durch die angesprochenen Maßnahmen deutlich reduziert.

- Ein weiterer signifikanter Zusammenhang besteht zwischen dem erreichten höchsten Schulabschluss und dem Vorliegen von Problemen aufgrund fehlender Warenkenntnisse. Den größten Beitrag zur Signifikanz des Zusammenhangs leistet die Gruppe der Auszubildenden mit der Fachoberschulreife (standardisiertes Residuum von 2,0). Überdurchschnittlich viele der Befragten dieser Gruppe gaben an, dass sie die fehlenden Warenkenntnisse sehr belasten würden. Während gut jeder fünfte Auszubildende (21 %) mit FOR bereits Probleme mit fehlenden Warenkenntnissen hatte, sind es bei den übrigen Auszubildenden nur halb so viele (10,5 %). Ursache hierfür kann die individuelle Häufigkeit sein, mit der die Auszubildenden mit FOR nach eigenen Angaben fehlende Warenkenntnisse erleben. Immerhin 20 % dieser Auszubildenden geben an, dass ihnen die Warenkenntnisse häufig oder sogar immer fehlen würden. Bei den Auszubildenden ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss behaupten diese beispielsweise nur 9,8 %. Der signifikante aber schwache Zusammenhang zwischen dem Schulabschluss und den Problemen mit fehlenden Warenkenntnissen kann schon durch diesen Unterschied begründet sein. Die Zusammenhangsprüfung hat gezeigt, dass gerade für die individuelle Häufigkeit, mit der die Wissensdefizite zutref-

fen, ausgeprägte Zusammenhänge zum Entstehen der Probleme bestehen. Betrachtet man z. B. ausschließlich die Gruppe der Auszubildenden, die häufig fehlend Warenkenntnisse erleben, so zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge mehr zwischen der Schulbildung der Befragten und den Problemen mit fehlenden Warenkenntnissen. Es liegt daher der Schluss nahe, dass nicht der Schulabschluss, sondern die individuelle Häufigkeit des Zutreffens der Defizite ausschlaggebend für die empfundenen Belastungen ist.

- Und wie bereits in Kapitel 6 dargestellt, weisen die individuellen Häufigkeiten des Zutreffens bei allen drei Wissensdefiziten höchst signifikante Zusammenhänge zum Entstehen von Problemen auf. Bei den fehlenden Detailkenntnissen ist die ermittelte Kontingenz als ausgeprägt (Cramers V: 0,391) und bei den anderen zwei Defiziten sogar als stark (Cramers V: 0,555 bzw. 0,556) zu bezeichnen. Die Art der Zusammenhänge ist hierbei nahe liegend und immer die gleiche: Je häufiger es zu Wissensdefiziten kommt, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass hierdurch Probleme entstehen. Über alle Fälle hinweg betrachtet, in denen es z. B. schon zu Situationen mit fehlenden Warenkenntnissen kam, empfinden diese 16,1 % der Auszubildenden als sehr belastend. Betrachtet man die Fälle allerdings differenziert nach der individuellen Häufigkeit des Zutreffens, so wird schnell deutlich, dass es erhebliche Unterschiede gibt. Treten die Defizite nur selten auf, dann führt dies lediglich in 12 % der Fälle zu einem Problem. In der Gruppe der Auszubildenden, die angeben, häufig mit fehlenden Warenkenntnissen konfrontiert zu werden, steigt der Anteil bereits auf 57 %. Erleben die Auszubildenden die Wissensdefizite in der Eingangsphase der Einzelhandelsausbildung sogar als „Dauerzustand“ (trifft immer zu), belastet es bereits 85,7 % sehr. Man erkennt, dass die Probleme bei steigender Häufigkeit des Zutreffens deutlich mehr Auszubildende betreffen. Ausschlaggebend für die Entstehung der Probleme aufgrund der Wissensdefizite ist demzufolge nicht allein die Tatsache, dass Defizite vorliegen, denn damit scheinen die Auszubildenden bis zu einem gewissen Grad umgehen zu können. Erleben die Auszubildenden allerdings wiederholt, dass ihr Wissen zur Bewältigung der Arbeitsanforderungen nicht ausreicht, lassen sich Probleme kaum noch vermeiden.

8.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zu Beginn einer jeden Berufsausbildung kann es als eingangsphasentypisch angesehen werden, dass Auszubildende das benötigte Wissen zur Erledigung der an sie gestellten Arbeitsanforderungen (noch) nicht besitzen. Es ist ja gerade Ziel einer jeden Berufsausbildung „die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit ... notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln“ (Berufsbildungsgesetz 2005 § 1 Abs. 3).

So belegen auch unsere Befunde, dass Wissensdefizite für einen Großteil der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel zutreffen. Die Wissensdefizite treten hierbei größtenteils unabhängig von einzelbetrieblichen Ausbildungsbedingungen oder personenspezifischen Aspekten auf. So haben beispielsweise weder die Betriebsform noch die Art der Kenntnisvermittlung im Betrieb einen signifikanten Einfluss auf das Zutreffen oder Ausbleiben von Wissensdefiziten. Aber die Situationen, in denen die Auszubildenden die benötigten Kenntnisse zur Arbeitserledigung noch nicht besitzen, werden von den Befragten nicht zwangsläufig auch als belastend und somit als Problem im hier verstandenen Sinne wahrgenommen.

Die Untersuchung der Frage, womit es zusammenhängen könnte, dass vorhandene Defizite zu Problemen führen, hat kaum signifikante Kontingenzen zu den einzelbetrieblichen Arbeitsbedingungen oder zu personenspezifischen Aspekten aufgezeigt. Dass es zu Problemen kommt, konzentriert sich auf keine bestimmte Betriebsform, Betriebsgröße oder Auszubildendengruppen. Auch lassen sich keine Zusammenhänge zu der im Ausbildungsbetrieb vorherrschenden Bedienform (Selbstbedienung oder beratungsintensive Bedienung) statistisch nachweisen. Diese Erkenntnis bedeutet, dass der im Anschluss an die Interviews vermutete Zusammenhang zwischen der Außenwirksamkeit von Wissensdefiziten z. B. im Bereich des personellen Verkaufs und dem Erleben von Belastungen nicht bestätigt werden konnte.

Da nicht nur das Zutreffen von Wissensdefiziten, sondern auch das Entstehen der damit verbundenen Probleme für die Auszubildenden größtenteils unabhängig von einzelbetrieblichen Rahmenbedingungen oder personen-

spezifischen Aspekten ist, kann man hier wohl von typischen Problemen der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel sprechen.

Aber was können Betriebe unternehmen, um die Auszubildenden vor besonderen Belastungen durch die auftretenden Wissensdefizite zu bewahren? Die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den Maßnahmen zur Kenntnisvermittlung im Ausbildungsbetrieb und der entstandenen Probleme zeigt, dass die systematische Unterstützung der Auszubildenden bei ihren Lernprozessen durchaus zur Reduzierung der Probleme beiträgt. Denn insbesondere, wenn gänzlich auf Schulungsmaßnahmen im Betrieb verzichtet wird und die Auszubildenden sich die benötigten Kenntnisse ausschließlich im Rahmen der täglichen Arbeitserledigung aneignen müssen, treten die besonderen Belastungen überdurchschnittlich häufig auf. Hersteller-/ oder Lieferantenschulungen sowie die Durchführung von betriebsinternem Unterricht tragen nachweislich dazu bei, dass es zu weniger Problemen kommt. Die systematische Unterstützung der Auszubildenden bei ihren Lernprozessen trägt also nachweislich zur Reduzierung der Belastungen bei.

Aber eines sei noch einmal herausgestellt: Nicht das Vorkommen von Wissensdefiziten kann durch zusätzliche Lernchancen verringert werden, wohl aber die Belastungen, die für die Auszubildenden mit diesen Defiziten verbunden sind. Und die absolute Vermeidung von Defiziterlebnissen sollte auch nicht im Mittelpunkt der Ausbildungsbemühungen stehen. Eine Fixierung auf fehlerfreie Lösungen kann den Blick auf alternative Lösungsmöglichkeiten behindern sowie Anpassungs-, Lern- und Entwicklungsleistungen einschränken (vgl. Weingardt 2004, S. 257).

Aus berufspädagogischer Sicht können den Situationen, in denen Auszubildende Wissensdefizite erleben und ihnen hierdurch evtl. Fehler bei der Arbeitserledigung unterlaufen, eine besondere Bedeutung für die Kompetenzentwicklungsprozesse zukommen. So zeigt die Fehlerforschung für vergleichbare Fehlersituationen im schulischen Kontext, dass diese pädagogische Schlüsselsituationen sind, in denen sich entscheidet, ob es zu einem „fruchtbaren Moment im Bildungsprozess“ (Copei 1966) kommt, oder ob es sich um Entmutigungssituationen ohne Bildungswirkung handelt. Wissensde-

fizite und hieraus resultierende Fehler der Auszubildenden können also im günstigsten Fall als Lernimpuls oder schlimmstenfalls als demotivierender Faktor von den Auszubildenden erlebt werden. Vor dem Hintergrund des spezifischen Belastungsmoments der Kundeninteraktion gilt dieses für die Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel ganz besonders.

Die Zusammenhangsprüfung hat darüber hinaus gezeigt, dass, wie bei den meisten anderen potenziell belastenden Ausbildungsaspekten (siehe Kapitel 6) auch, die Häufigkeit, mit der die Auszubildenden Wissensdefiziten erleben, einen signifikanten und ausgeprägten bis starken Einfluss auf die Entstehung der Probleme hat. Erleben die Auszubildenden wiederholt, dass ihr Wissen zur Bewältigung der Arbeitsanforderungen nicht ausreicht, sind Probleme mit großer Wahrscheinlichkeit die Folge. Neben der Durchführung von Maßnahmen zur Kenntnisvermittlung scheint es daher geboten, die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel darauf vorzubereiten, dass sie fast zwangsläufig während ihres Arbeitsalltags Situationen erleben werden, in denen sie an die Grenzen ihrer Kenntnisse stoßen. Den Defiziterlebnissen muss der Schrecken genommen werden. Diesen Situationen nicht aus dem Weg gehen zu wollen, sondern sie als Lernchancen zu begreifen, die z. B. mit dem betrieblichen oder schulischen Ausbildungspersonal aufgearbeitet werden können, ist von besonderer Bedeutung. Nur wenn der Lernende in der Sache geklärt und als Person gestärkt aus der Situation hervorgeht, kann ein Defiziterlebnis oder eine Fehler-situation zu einem fruchtbaren Moment im Bildungsprozess werden. Auf diese Weise könnten Lernprozesse initiiert werden und dem wiederholten Zutreffen der Defizite vorgebeugt und damit das Entstehen von Problemen vermieden werden. Das alleinige Hören der (vermeidlich) richtigen Antwort trägt hierbei nicht zur Klärung der Sache bei (vgl. Hammerer 2001, S. 39). Oder um es mit Ludwig Wittgenstein zu sagen: „Man muss die Quelle des Irrtums aufdecken, sonst nützt uns das Hören der Wahrheit nichts“ (Wittgenstein 1967, S. 234).

9 Rollenfindung in der Eingangsphase der Berufsausbildung

9.1 Einleitung und theoretische Grundlagen

Die Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass die Jugendlichen eine neue Rolle annehmen müssen. Ohne die Vielzahl der verschiedenen Strömungen innerhalb der Rollentheorie im Einzelnen darzustellen, wird zunächst kurz auf das dieser Untersuchung zu Grunde liegende Verständnis beruflicher Rollentheorie eingegangen.

Einen Beruf im Rahmen einer betrieblichen Ausbildung zu erlernen, bedeutet auch immer, mit Erwartungen z. B. des betrieblichen Ausbildungspersonals konfrontiert zu werden und betrieblichen sowie beruflichen Anforderungen gerecht werden zu müssen. So betont die berufliche Rollentheorie auch die Passung zwischen der Persönlichkeit von Sozialisanden und den konkreten betrieblichen Anforderungen. Wobei die Berufsrolle selbst „über ihren innerbetrieblichen Anwendungsbereich auf gesellschaftliche Leistungsstandards und Wertvorstellungen“ (Heinz 2006, S. 72) hinweist. Die soziale Rolle wird hierbei üblicherweise als Bündel normativer Verhaltenserwartungen verstanden, die sich an das Verhalten von Positionsinhabern richten (vgl. Joas 2006, S. 146). Soziales Handeln wird als ein Gefüge von Verhaltensnormierungen betrachtet, das im Wesentlichen der Stabilisierung sozialer Systeme – im weitesten Sinne der Gesellschaft – dient (vgl. Popitz 1967, S. 8 ff.).

Das Verhalten der Menschen in einer Gesellschaft wird durch verfestigte Erwartungen geregelt, deren Verbindlichkeit auf die Wirkung von Sanktionen, also Belohnung oder Bestrafung für konformes oder abweichendes Verhalten, beruht (vgl. Dahrendorf 1961, S. 20). Um im Berufsleben erfolgreich handeln und somit bestehen zu können, ist es daher erforderlich, über rollenadäquate Interaktionskompetenz zu verfügen. Erst in einem längerfristigen beruflichen Sozialisationsprozess können die hierfür notwendigen Wertorientierungen, kognitiven Dispositionen und Verhaltensmuster erworben werden. Berufliche Sozialisation wird im Vorliegenden Zusammenhang als Erlernen einer Berufsrolle verstanden. Dieses Rollenlernen stellt die Auszubildenden nicht selten vor Probleme, die in den folgenden Kapiteln themati-

siert werden. Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit betrachteten Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf Aspekte, die bei der Aneignung einer tragfähigen Berufsrolle hinderlich sein können. Die berufliche Rollenfindung wird hierbei unter zwei Gesichtspunkten näher betrachtet:

Zum einen orientieren sich Auszubildende beim Erlernen der Berufsrolle an den Erwartungen anderer (z. B. Vorgesetzte oder Kund(inn)en), um Sanktionen und Konflikten aus dem Weg zu gehen. In diesem Zusammenhang werden die von den Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung erlebten Konflikte als Ereignisse verstanden, die den Rollenfindungsprozess behindern können.

Zum anderen möchten Auszubildende während des Rollenfindungsprozesses Anerkennung für ihre erbrachte Leistung von den für sie wichtigen Bezugspersonen erhalten. Nach Honneth (1994) ist die intersubjektive Anerkennung der Fähigkeiten und Leistungen eines Menschen Voraussetzung einer geglückten Selbstbeziehung. Er bezeichnet dies als die „konstitutionelle Abhängigkeit des Menschen von der Erfahrung der Anerkennung“ (Honneth 1994, S. 220). Honneth geht so weit, dass er menschliche Wesen in ihrer Identität durch das Ausbleiben von Anerkennung, als eine Form der Missachtung, ebenso gefährdet sieht, wie durch das Erleiden von Krankheiten (vgl. Honneth 1994, S. 218). Anerkennungsdefizite stellen daher neben den erlebten Konflikten einen zweiten den Rollenfindungsprozess beeinträchtigenden Aspekt dar, der im Rahmen dieser Arbeit betrachtet wird.

9.2 Konflikte in der Eingangsphase

9.2.1 Einleitung und theoretische Grundlagen

Konflikte mit Vorgesetzten, Ausbilder(inne)n und/oder Kolleg(inn)en sowie Konflikte mit Kund(inn)en werden nach den Befunden unserer Untersuchungen von vielen Befragten als ein Problem in der Eingangsphase der Einzelhandelsausbildung beschrieben. Angesprochen sind in diesem Zusammenhang Konflikte zwischen Personen, die sich im täglichen beruflichen Zusammenleben ergeben, sogenannte soziale oder interpersonelle Konflikte

(vgl. Hugo-Becker/Becker 2004, S. 103; Deutsch 1976, S. 18). Diese interpersonellen Konflikte in der Berufsausbildung und gerade die Auseinandersetzungen mit Vorgesetzten und/oder Ausbilder(inne)n sind für eine Untersuchung der Eingangsphase der Berufsausbildung von besonderer Bedeutung. Gerade die Konflikte im betrieblichen Umfeld gehören zu den am häufigsten von Jugendlichen genannten Gründen für den Ausbildungsabbruch (vgl. hierzu beispielsweise Bohlinger 2002, S. 409 f.; Hecker 2000, S. 58; Neuenchwander/Stalder 1998, S. 44 f.; Schöngen 2003a, S. 36).

Interpersonelle Konflikte können hierbei in Anlehnung an Deutsch als das Aufeinanderstoßen zweier „nicht zu vereinbarende Handlungsinteressen“ (Deutsch 1976, S. 18) von zwei oder mehreren Personen oder Gruppen verstanden werden⁴⁰. Nach dieser Definition wird der Konflikt an objektivierbaren Sachverhalten festgemacht (nicht zu vereinbarende Handlungsinteressen). Ein solches Konfliktverständnis steht allerdings im Widerspruch zu dem hier vertretenen ökologischen Forschungsansatz nach Bronfenbrenner (1981). Hiernach sind neben den objektiven Eigenschaften der Umwelt insbesondere „die Art und Weise, wie diese Eigenschaften von den Personen in diesen Umwelten wahrgenommen werden“ (Bronfenbrenner 1981, S. 38) von Interesse. In diesem Sinne verstehen wir unter Konflikte die von den Auszubildenden subjektiv wahrgenommenen und interpretierbaren Auseinandersetzungen mit Dritten.

Aufgrund unterschiedlicher theoretischer Perspektiven, unter denen der Konfliktbegriff in der Vergangenheit thematisiert wurde, und der verschiedenen erkenntnisleitenden Interessen der Betrachter, gilt der Konfliktbegriff im wissenschaftlichen Diskurs eher als nicht eindeutig definiert (vgl. Bonacker 2005, S. 7). Abgesehen von der oben aufgezeigten Differenz zwischen einer objektiven und einer subjektiven Betrachtung von Konflikten, lassen sich Konflikttheorien nach Bonacker auch in folgende drei Felder differenzieren:

- „Konflikttheorien im Kontext der Theorien internationaler Beziehungen,

⁴⁰ Von den interpersonellen Konflikten werden die sogenannten intrapersonellen Konflikte unterschieden. Hierbei handelt es sich um Konflikte, bei denen die widerstreitenden Tendenzen in einer Person oder Gruppe auftreten (vgl. Deutsch 1976, S. 18).

- Konflikttheorien im Kontext von Gesellschaftstheorien und
- Konflikttheorien im Kontext von soziologischen und sozialpsychologischen Akteurstheorien“ (Bonacker 2005, S. 21).

Ohne die ideengeschichtlichen Vorläufer der sozialwissenschaftlichen Konflikttheorien an dieser Stelle auszuführen (vgl. hierzu beispielsweise Bonacker 2005, S. 19 ff.; Imbusch 2006), sind die im Rahmen unserer Untersuchung in den Blick genommenen interpersonellen Konflikte der Auszubildenden den Konflikttheorien im Kontext von soziologischen und sozialpsychologischen Akteurstheorien zuzurechnen. Vertreter dieser Theorierichtung versuchen die Entstehung von Konflikten mit Hilfe gesellschaftlicher Ressourcenknappheit oder unterschiedlicher emotionaler Energien innerhalb von Interaktionsprozessen zu erklären (vgl. Bonacker 2005, S. 24). Beispielhaft sei hier auf die Theorie der Interaktionsrituale nach Collins (1990) verwiesen (vgl. hierzu auch Rössel 2005).

Interpersonelle Konflikte gehören zum menschlichen Zusammenleben dazu. „Sie existieren unabhängig von der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung und unabhängig vom Bewußtsein der Betroffenen“ (Krüger 1972, S. 15). Insbesondere in Organisationen werden sie als unvermeidlich angesehen (vgl. Schuler 2004, S. 547). Es erscheint daher wichtiger und sinnvoller im Rahmen der angestellten Untersuchung die Strategien der Konfliktbewältigung in den Blick zu nehmen als die Möglichkeiten zur Konfliktvermeidung zu thematisieren. Denn eines scheint z. B. innerhalb der Abbruchforschung⁴¹ unbestritten: Werden Konflikte in der Ausbildung nicht gelöst, sind Ausbildungsabbrüche oft nicht mehr abzuwenden (vgl. beispielsweise Bohlinger 2002, S. 209 f.; Schöngen 2003b, S. 8 ff.; Quante-Brandt 2002).

Aufgrund dieser Tatsache haben immer wieder Forschungsprojekte Konflikte während der Berufsausbildung zum Gegenstand. So wird zum Beispiel in Bremen und Bremerhaven seit 2001 das Projekt „Ausbildung – bleib dran“ von der Akademie für Arbeit und Politik der Universität Bremen durchgeführt.

⁴¹ Neben der Abbruchforschung befasst sich zum Beispiel auch die Mobbingforschung mit Konflikten zwischen Mitarbeitern einer Organisation. Interpersonelle Konflikte werden hier als eine Ursache von Mobbing thematisiert (vgl. hierzu Leymann 1993; Oster 2003).

Maßnahmen zur Konfliktprävention und -intervention, die dazu beitragen sollen, von Seiten des betrieblichen und schulischen Ausbildungspersonals Ausbildungsabbrüche zu vermeiden, stehen hierbei genauso im Mittelpunkt wie Fragen der Konfliktbearbeitung durch die Auszubildenden (vgl. Quante-Brandt/Rosenberger/Breden 2006, S. 88 ff.; Quante-Brandt 2005, S. 36 ff.; Quante-Brandt u. a. 2003, S. 25).

Mit einer ähnlichen Zielsetzung, nämlich der Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen im Handwerk insbesondere im ersten Jahr der Ausbildung, wurde das Projekt „Ziellauf – Förderung der Konfliktfähigkeit und Coaching der Ausbildung“ zwischen 2003 und 2006 in NRW durchgeführt. Im Rahmen des Projekts wurde z. B. eine Studie zu „Geschlechterspezifischen Unterschieden des Konflikt- und Kommunikationsverhaltens von Auszubildenden im Handwerk“ durchgeführt (vgl. Bühler-Niederberger/König 2006).

Neben den untersuchten Fragestellungen dieser Projekte, werden im Rahmen der Auszubildendenbefragung im ProBE-Projekt auch die Folgen der Konflikte und die Bedingungen, unter denen Konflikte in der Eingangsphase der Berufsausbildung vorkommen, thematisiert. Die Auswertung erfolgt im Einzelnen vor dem Hintergrund der folgenden Fragestellungen:

- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Konflikten und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel aus Sicht der Auszubildenden? (Kapitel 9.2.3.2.1: Interpersonelle Konflikte und ihre Folgen)
- Lassen sich Auszubildendengruppen identifizieren, die überdurchschnittlich häufig oder selten Konflikte austragen? Existieren bestimmte betriebliche Ausbildungsbedingungen, unter denen Konflikte vermehrt oder nur vereinzelt auftreten? (Kapitel 9.2.3.2.2: Konflikte und Konfliktpartner in der Berufsausbildung)
- Bestehen Zusammenhänge zwischen dem Umgang der Auszubildenden mit den Konflikten und der Gruppenzugehörigkeit der Konfliktpartner? (Kapitel 9.2.3.2.3: Verhalten der Auszubildenden in Konfliktsituationen)
- Steht das von den Auszubildenden gezeigte Verhalten in Konfliktsituationen in einem signifikanten Zusammenhang zu bestimmten personen-

oder betriebsspezifischen Aspekten? (Kapitel 9.2.3.2.3: Verhalten der Auszubildenden in Konfliktsituationen)

- Weisen unterschiedliche Strategien zur Konfliktbewältigung auch unterschiedliche Zusammenhänge zur Beurteilung der Berufsausbildung durch die Auszubildenden auf? (Kapitel 9.2.3.2.3: Verhalten der Auszubildenden in Konfliktsituationen)

9.2.2 Befunde aus der Interviewphase

Im Rahmen der offenen teilstrukturierten und auf die Erzeugung von Narrationen angelegten problemzentrierten Interviews (siehe Kapitel 4.2.2), haben wir die Auszubildenden ganz allgemein nach ihren bisher erlebten Problemen oder Schwierigkeiten während der Berufsausbildung gefragt. Immer wieder haben die Befragten daraufhin Konflikte mit Vorgesetzten, Ausbilder(inn)en, Kolleg(inn)en oder Kund(inn)en genannt. Mehr als die Hälfte der interviewten Auszubildenden haben interpersonelle Konflikte als ein Problem in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel angeführt. Beispielhaft sei hier der Fall BK02 angeführt. Es handelt sich hierbei um einen zwischen 18 und 20 Jahre alten Auszubildenden zum Kaufmann im Einzelhandel (Lebensmitteleinzelhandel), der einen Konflikt mit seinem Gebietsleiter erlebt hat.

BK02: Ich war im Laden und habe nicht schnell genug eingeräumt, weil ich ein bisschen müde war. Und das gebe ich auch zu. ... Ja, und dann hat der Gebietsleiter mich halt in so einer Situation beobachtet. ... Und das hat dem nicht gepasst. Und dann hat der mich richtig zur Sau gemacht, dass ich zu langsam wäre und keine Ahnung. Ja, und da habe ich echt gedacht >Das tat schon ganz schön weh.< Das war schon ein richtiger Anschiss, weil ich das eigentlich auch nicht gewöhnt bin [01:05:56].

Welche negativen Folgen ein solcher Konflikt haben kann, zeigen die Ausführungen von BK02 auf die Frage, ob er die ganze Angelegenheit schnell „verkräftet“ habe.

BK02: Nein. Das hat sich noch, fast einen Monat hat sich das noch hingezogen. ... Wenn dann jemand so aus heiterem Himmel einen so richtig zur Sau macht, da kann ich dann vielleicht nicht so, mittlerweile vielleicht besser drauf. So eine Situation hatte ich in meinem Leben noch nicht, dass ich mal so richtig angemacht wurde. Das hat mir auch gezeigt: Oh Gott, du hast jetzt so einen Mega-Druck, vor allen Dingen, wenn der da ist. Und du musst dich ja dann auch immer beschäftigen und immer zeigen. Und das war ein Druck, den ich

auch hatte dann [01:07:20].

BK02 hat nach dieser Auseinandersetzung auch darüber nachgedacht, die Ausbildung abzubrechen. Eine Zeit lang hatte er keine Lust mehr in den Laden zu gehen, da er befürchtete, dort dem Gebietsleiter wieder zu begegnen. Letztlich hat er die Abbruchgedanken aber wieder verworfen, da er es generell für sehr wichtig erachtet, einen Beruf zu erlernen. Zur Verarbeitung des Konflikts hat der Auszubildende das Gespräch sowohl mit Familienangehörigen als auch mit der direkten Vorgesetzten (Marktleiterin) gesucht. Während es bei den Gesprächen mit den Eltern um die Frage ging, wie er sich zukünftig in ähnlichen Situationen verhalten solle – also um die Art der Konfliktbewältigung –, stand in den Gesprächen mit der Marktleiterin eher die Frage im Vordergrund, ob die direkte Vorgesetzte ebenfalls etwas an seiner Arbeitsweise zu beanstanden habe. Das Konflikt auslösende Moment des langsamen Arbeitens wurde hingegen nie von BK02 bestritten. Bei dem gezeigten Bewältigungsverhalten handelt es sich um eine aktive Auseinandersetzung mit dem Konflikt. Auch wenn BK02 den Gebietsleiter selbst nicht mehr auf die Auseinandersetzung angesprochen hat, so hat er sich doch unter Einbeziehung sozialer Ressourcen aktiv um die Bearbeitung des Konflikts bemüht.

In anderen Fällen berichteten die Auszubildenden davon, dass sie bei Konflikten mit Vorgesetzten das Gespräch mit Kollegen suchen, um zu erfahren, wie diese mit vergleichbaren Situationen umgehen würden. Das direkte Gespräch mit dem Vorgesetzten, mit dem sie den Konflikt hatten, wird hingegen selten gesucht.

Ein durchaus ähnliches Bewältigungsverhalten zeigen die Befragten bei Konflikten mit Kund(inn)en. Auch hier zeigen die Auszubildenden größtenteils ein aktives Bewältigungsverhalten. Betrachtet man allerdings die von den Auszubildenden beschriebenen Folgen der Auseinandersetzungen, dann fallen doch einige Unterschiede auf. So scheint es, dass insbesondere bei Konflikten mit betrieblichen Interaktionspartnern häufig an den Abbruch der Berufsausbildung gedacht wird (siehe z. B. BK02). Bei Kundenkonflikten hingegen wird kaum von solchen Folgen berichtet.

9.2.3 Standardisierte Erhebung

9.2.3.1 Datenerhebung

Der Themenbereich Konflikte in der Eingangsphase der Berufsausbildung wird im Fragebogen unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet. Zum einen wird hinterfragt, ob, und falls ja, mit wem, die Befragten schon einmal Konflikte erlebt haben. Zur Erfassung der Interaktionspartner/innen in den Konfliktsituationen wird zwischen betrieblichem Personal (Vorgesetzten, Ausbilder(inne)n und Kolleg(inn)en) und Kund(inn)en unterschieden. Zum anderen werden die angewandten Maßnahmen zur Konfliktbewältigung getrennt nach den Interaktionspartner(inne)n erfragt. Hierzu werden in Anlehnung an die Unterscheidung von Bewältigungsstrategien nach Seiffge-Krenke (1989) Antwortvorgaben formuliert, die einem aktiven, internalen oder Konflikt vermeidenden Verhalten entsprechen (vgl. Seiffge-Krenke 1989, S. 210 ff.). Neben den vorformulierten Antwortvorgaben haben die Auszubildenden die Möglichkeit unter der Kategorie „Sonstiges“ eigene Antworten zu nennen. Die Items und Antwortvorgaben zur Erfassung des Themenbereichs Konflikte sind in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst.

Fragebogenoperationalisierung zum Bereich der Konflikte		
Dimensionen	Indikatoren	Items und Antwortvorgaben
Konflikte	Interaktionspartner/innen	52. Kam es während der Ausübung Ihrer Tätigkeiten schon einmal zu einem Konflikt? Ja; Nein
		53. Falls Sie schon einmal Konflikte hatten, mit wem hatten Sie diese? (Mehrfachnennungen möglich) Mit Vorgesetzten/Ausbilder(inne)n/Kolleg(inn)en; Mit Kund(inn)en
	Konfliktbewältigung	54. Falls Sie schon einmal Konflikte mit einem/einer Vorgesetzten/ einer Ausbilderin/einem Ausbilder oder Kolleg(inn)en hatten, wie haben Sie sich verhalten? (Mehrfachnennungen möglich) <input type="checkbox"/> Ich bespreche das Problem mit meiner/meinem Vorgesetzten, meiner Ausbilderin/meinem Ausbilder oder mit Kolleg(inn)en. <input type="checkbox"/> Ich bitte Arbeitskolleg(inn)en um Hilfe. <input type="checkbox"/> Ich frage in der Familie oder bei Freunden um Hilfe. <input type="checkbox"/> Ich melde mich krank. <input type="checkbox"/> Ich mache nichts, so etwas kommt halt schon mal vor. <input type="checkbox"/> Sonstiges, und zwar:
		55. Falls Sie schon einmal Konflikte mit Kund(inn)en hatten, wie haben Sie sich verhalten? (Mehrfachnennungen möglich) <input type="checkbox"/> Ich versuche, das Problem selbst zu lösen und der Kundin/dem Kunden zu helfen. <input type="checkbox"/> Ich bitte meine Vorgesetzten/meine Ausbilder/Ausbilderin um Hilfe. <input type="checkbox"/> Ich bitte Arbeitskolleg(inn)en um Hilfe. <input type="checkbox"/> Ich frage im Nachhinein in der Familie oder bei Freunden um Rat. <input type="checkbox"/> Ich versuche, den Kund(inn)en aus dem Weg zu gehen. <input type="checkbox"/> Sonstiges, und zwar:

Tabelle 20: Operationalisierung zum Fragebogenbereich Konflikte

Der Großteil der Antwortvorgaben zum Verhalten der Auszubildenden im Konfliktfall entspricht einem aktiven Bewältigungsverhalten unter Nutzung sozialer Ressourcen (in der Familie, im Freundes- oder Kollegenkreis). Darüber hinaus haben wir mit den Antworten „Ich melde mich krank“ und „Ich versuche, den Kund(inn)en aus dem Weg zu gehen“ ebenfalls Problem vermeidendes Verhalten abgebildet. Die Vorgabe „Ich mache nichts, so etwas kommt halt schon mal vor“ entspricht nach Seiffge-Krenke einer internalen Bewältigung im Sinne der Einsicht in die Realität (vgl. Seiffge-Krenke 1989, S. 211).

9.2.3.2 Datenauswertung

9.2.3.2.1 Interpersonelle Konflikte und ihre Folgen

Insgesamt geben 193 (37,5 %) der Befragten an, dass sie schon einmal interpersonelle Konflikte während der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel erlebt haben. Aus den Randauszahlungen geht hervor, dass der Großteil der Konflikte mit Interaktionspartner(inne)n aus dem betrieblichen Umfeld ausgetragen wurde. Immerhin 157 (30,5 %) Auszubildende hatten schon einmal Auseinandersetzungen mit Vorgesetzten, Ausbilder(inne)n oder Kolleg(inn)en. Demgegenüber hatten 78 Jugendliche (15,8 %) (auch) schon einmal Konflikte mit Kund(inn)en.

Anhand der im Rahmen von ProBE durchgeführten Fragebogenerhebung lassen sich deutliche Hinweise zu den negativen Folgen von Konflikten für die Auszubildenden aufzeigen. Es zeigt sich z. B. in Bezug auf das Entstehen von Abbruchgedanken, dass ein höchst signifikanter und ausgeprägter Zusammenhang zum Erleben von interpersonellen Konflikten besteht (χ^2 -Wert: 41,863*** (df 3), Cramers V: 0,286). Bei den Auszubildenden, die bereits zu Beginn der Berufsausbildung Konflikte erlebt haben, ist der Anteil derer, die oft oder sehr häufig an den Ausbildungsabbruch denken, mit 24,3 % mehr als dreimal so groß wie bei den Befragten, die bisher keinerlei Konflikte ausgetragen haben (6,9 %).

Konflikte während der Tätigkeitsausübung erlebt:		Gedanken an einen Ausbildungsabbruch				Gesamt
		Ja, sehr häufig	Ja, schon öfter	Ja, aber selten	Nein	
Nicht genannt	Anzahl	7	15	68	227	317
	% von „Konflikte während der Tätigkeitsausübung“	2,2%	4,7%	21,5%	71,6%	100,0%
Genannt	Anzahl	17	30	56	90	193
	% von „Konflikte während der Tätigkeitsausübung“	8,8%	15,5%	29,0%	46,6%	100,0%
Gesamt	Anzahl	24	45	124	317	510
	% der Gesamtzahl	4,7%	8,8%	24,3%	62,2%	100,0%

Tabelle 21: Kontingenztafel: Zusammenhang zwischen dem Erleben von Konflikten während der Tätigkeitsausübung und dem Entstehen von Abbruchgedanken

Die Befunde deuten darauf hin, dass Konflikte die Entstehung von Abbruchgedanken bei den Auszubildenden begünstigen. Hierbei macht es allerdings einen Unterschied, mit wem die Konflikte ausgetragen werden. Mit einem Assoziationswert von 0,313*** stehen die Konflikte mit Vorgesetzten/Ausbilder(inne)n oder Kolleg(inn)en in einem stärkeren Zusammenhang zu den Abbruchgedanken als die Auseinandersetzungen mit Kund(inn)en (0,133*). Insbesondere wenn die Konflikte schon oft oder sogar sehr häufig auftreten, zeigen sich die Unterschiede deutlich. Bei Konflikten mit betrieblichen Interaktionspartner(inne)n denken 27,4 % an einen Ausbildungsabbruch, bei Konflikten mit Kund(inn)en sind es 20,5 % der Betroffenen (siehe Tabelle 15 und 16 der Anlage 5 im Anhang). Konflikte mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en begünstigen demzufolge das Entstehen von Abbruchgedanken stärker als Konflikte mit Kund(inn)en.

Als weiterer Indikator für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase wird die durchschnittliche Anzahl der von den Auszubildenden erlebten Probleme betrachtet. Haben die Befragten bereits Konflikte ausgetragen, so empfinden sie durchschnittlich 6,89 Ausbildungsaspekte als sehr belastend. Im Vergleich hierzu erleben Auszubildende mit einer konfliktfreien Eingangsphase nur ca. halb so viele Probleme (3,45). Eine nach den jeweiligen Konfliktpartner(inne)n differenzierte Betrachtung zeigt weitere Unterschiede auf. Die Befragten, die bereits Konflikte mit Kund(inn)en erlebt haben, empfinden durchschnittlich 6,03 Ausbildungsaspekte als sehr belastend, bei Konflikten mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en sind es hingegen 7,62 Aspekte. Auch hierbei zeigt sich also, dass Konflikte mit betrieblichen Interaktionspartnern schwerer wiegen als Konflikte mit Kund(inn)en.

Neben den Abbruchgedanken der Auszubildenden und den als belastend empfundenen Ausbildungsaspekten wird auch die Zufriedenheit der Auszubildenden durch Konflikte negativ beeinflusst. In der folgenden Abbildung sind die durchschnittlichen Zufriedenheitswerte der Befragten in Abhängigkeit von der Tatsache, ob bereits Konflikte erlebt wurden oder nicht, dargestellt.

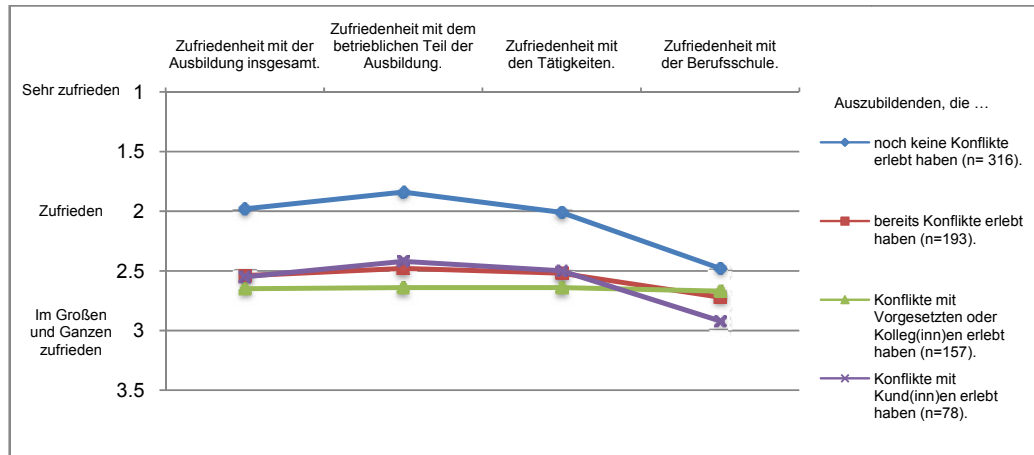


Abbildung 22: Mittelwertvergleich zu den Auswirkungen von Konflikten auf die Zufriedenheitsaussagen der Auszubildenden

Die Befragten, die bisher keine Konflikte erlebt haben, sind in allen Bereichen der Berufsausbildung zufriedener als die Auszubildenden, die bereits Konflikte hatten.

Die dargestellten Zusammenhänge zwischen den interpersonellen Konflikten und verschiedenen Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung belegen, welche Folgen diese Auseinandersetzungen für die Auszubildenden haben, auch wenn es (noch) nicht zum tatsächlichen Ausbildungsabbruch gekommen ist. Konflikte mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en weisen hierbei in der Regel größere Zusammenhänge zu den Indikatoren der Problemhaltigkeit auf als die interpersonellen Konflikte mit Kund(inn)en.

9.2.3.2 Konflikte und Konfliktpartner in der Berufsausbildung

Im folgenden Auswertungsschritt wird der Frage nachgegangen, ob es eventuell personenspezifische Merkmale oder bestimmte betriebliche Ausbildungsbedingungen gibt, die das Auftreten bzw. Ausbleiben von Konflikten begünstigen.

Die Auswertung anhand der Sozialdaten der Befragten (Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, höchster Schulabschluss, Ausbildungsberuf) ergibt, dass es nur geringe gruppenspezifische Unterschiede hinsichtlich des Auftretens von Konflikten gibt. Am größten (aber nicht signifikant) sind die Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter der Befragten. Hier gilt tendenziell: Je älter die Auszubildenden sind, umso häufiger erleben sie Konflikte während der Eingangsphase der Berufsausbildung. Haben von den unter 18-Jährigen 29,5 % Konflikte erlebt, sind es bei den über 21-Jährigen schon 45,3 % der Auszubildenden. Ungefähr in der gleichen Größenordnung fallen die Unterschiede im Zusammenhang mit dem höchsten Schulabschluss der Befragten aus. Es zeigt sich hier, dass je höher das Schulabschlussniveau ist, umso häufiger treten Konflikte während der Eingangsphase der Berufsausbildung auf. So haben in der Gruppe der Befragten, die keinen Schulabschluss oder einen Hauptschulabschluss besitzen, 31,9 % bereits Konflikte erlebt. Bei den Auszubildenden mit Fach- oder allgemeiner Hochschulreife hat dagegen fast jede/jeder Zweite (47,3 %) Konflikte ausgetragen.

Das Schulsystem in Deutschland bedingt, dass höhere Schulabschlüsse in der Regel erst in einem höheren Alter erreicht werden als mittlere oder niedrige Schulabschlüsse. Es ist daher nicht weiter verwunderlich, dass gerade diese beiden Merkmale ähnliche Zusammenhänge zum Erleben von Konflikten aufweisen.

Die Häufigkeiten des Auftretens von Konflikten je nach Merkmalsausprägung der personenspezifischen Aspekte und die Ergebnisse der Zusammenhangsprüfungen sind in Tabelle 22 zusammengefasst.

		Auftreten von Konflikten		Zusammenhangsprüfung	
		Ja	Nein	χ^2 (df)	Cramers V
Gesamt (n=510; 4 x keine Angabe)		37,8 %	62,2 %	/	/
Personenspezifische Aspekte					
Geschlecht	Weiblich (n=281)	34,9 %	65,1 %	2,463 (1)	0,070
	Männlich (n=223)	41,7 %	58,3 %		
Alter	unter 18 (n=105)	29,5 %	70,5 %	4,831 (2)	0,098
	18-21 (n=335)	39,1 %	60,9 %		
	über 21 (n=64)	45,3 %	54,7 %		
Staatsangehörigkeit	Deutsch (n=424)	37,3 %	62,7 %	0,454 (1)	0,030
	Andere (n=80)	41,3 %	58,8 %		
Höchster erreichter Schulabschluss	keinen oder HS-Abschluss (n=141)	31,9 %	68,1 %	5,677 (2)	0,106
	FOR (n=270)	37,4 %	62,6 %		
	AHR oder FHR (n=93)	47,3 %	52,7 %		
Ausbildungsberuf	Verkäufer/in (n=242)	33,1 %	66,9 %	3,840 (1)*	0,088
	Kaufmann/Kauffrau (n=255)	41,6 %	58,4 %		

Tabelle 22: Gruppenspezifische Unterschiede beim Auftreten von Konflikten und Ergebnisse der Zusammenhangsprüfung zwischen den Gruppierungsvariablen und dem Konfliktaufreten

Der einzige Prädiktor, der einen signifikanten Zusammenhang ($p \leq 0,05$) zum Auftreten von Konflikten aufweist, ist der Ausbildungsberuf. So haben 33,1 % der angehenden Verkäufer/innen und 41,6 % der zukünftigen Kaufmänner/Kauffrauen im Einzelhandel bereits Konflikte in der Berufsausbildung erlebt. Der gruppenspezifische Unterschied ist mit einem Assoziationswert von 0,088 allerdings nur als sehr schwach zu bezeichnen. Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang, dass gerade bei den angehenden Kaufleuten im Einzelhandel der Anteil der „älteren“ Auszubildenden mit Fach- oder allgemeiner Hochschulreife – die wie gesehen überdurchschnittlich häufig Konflikte erleben – signifikant höher⁴² ist als bei den Verkäufer(inne)n. Der schwache signifikante Zusammenhang zwischen dem angestrebten Ausbildungsberuf und dem Auftreten von Konflikten kann unter Umständen schon durch diesen Drittvariableneinfluss zustande kommen. Vergleicht man gleichaltrige Verkäufer/innen und Kaufleute, so zeigen sich keine signifikanten Unterschiede mehr in Bezug auf das Erleben von Konflikten (siehe Tabelle 17 der Anlage 5 im Anhang).

Zur Untersuchung der Zusammenhänge mit betriebsspezifischen Aspekten werden als potenzielle Prädiktoren die Betriebsform, die Betriebsgröße (Mi-

⁴² Chi²-Wert: 8,882 (df: 2); Cramers V: 0,134; Signifikanz: 0,012.

tarbeiterzahl) und die hauptsächliche Bedienform im Ausbildungsbetrieb betrachtet. Die entsprechenden Chi²-Unabhängigkeitstests ergeben, dass keine signifikanten Zusammenhänge bestehen (siehe Tabelle 18 der Anlage 5 im Anhang).

Bis hierhin kann festgehalten werden, dass weder bestimmte personen- noch betriebsspezifische Aspekte in einem ausgeprägten, statistisch nachweisbaren Zusammenhang zum Entstehen von Konflikten in der Eingangsphase der Berufsausbildung stehen. Erweitert man die Betrachtung um die Interaktionspartner/innen, mit denen die Konflikte ausgetragen wurden, so ergeben sich allerdings weitere interessante Fragestellungen:

- Kommt es z. B. häufiger zu Konflikten mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en, wenn die Ausbildung in einem großen Ausbildungsbetrieb mit vielen Kolleg(inn)en absolviert wird und nicht in einem kleinen Betrieb?
- Treten Konflikte mit Kund(inn)en häufiger bei beratungsintensiven Bedienformen oder vielleicht doch eher in Selbstbedienungsgeschäften auf?

Eine nach den jeweiligen Interaktionspartner(inne)n differenzierte Untersuchung ergibt kaum signifikante Zusammenhänge zu den personen- oder betriebsspezifischen Aspekten.

Potenzielle Prädiktoren	Auftreten von Konflikten			
	Konflikte mit Vorgesetzten/Kolleg(inn)en		Konflikte mit Kund(inn)en	
	χ^2 (df)	Cramers V	χ^2 (df)	Cramers V
Personenspezifische Prädiktoren				
Geschlecht	0,208 (1)	0,020	3,868 (1)*	0,087
Alter	1,476 (2)	0,054	8,209 (2)*	0,127
Staatsangehörigkeit	0,204 (1)	0,020	0,339 (1)	0,026
Höchster Schulabschluss	5,038 (2)	0,100	3,089 (2)	0,078
Ausbildungsberuf	5,054 (1)*	0,100	0,264 (1)	0,023
Betriebsspezifische Prädiktoren				
Betriebsform	0,732 (5)	0,039	7,775 (5)	0,127
Bedienform	1,366 (2)	0,053	3,282 (2)	0,082
Betriebsgröße	2,782 (3)	0,074	0,930 (3)	0,043

Tabelle 23: Ergebnisse der Chi²-Zusammenhangsprüfung zwischen personen- und betriebsspezifischen Prädiktoren und dem Auftreten von Konflikten mit Vorgesetzten/Kolleg(inn)en und Kund(inn)en

Die Auflistung zeigt lediglich zwei signifikante Zusammenhänge im Bereich der Konflikte mit Kund(inn)en (Geschlecht und Alter) und einen bei den Konflikten mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en (Ausbildungsberuf). Bei diesen

Zusammenhängen handelt es sich allerdings ausschließlich um geringe Kontingenzen mit Assoziationswerten von unter 0,2. Sie sind nicht belastbar für eine weitere differenziertere Betrachtung oder berufspädagogisch begründbare Schlussfolgerungen.

In Bezug auf die eingangs dieses Auswertungskapitels gestellte Frage, ob es eventuell personenspezifische Aspekte oder bestimmte betriebliche Ausbildungsbedingungen gibt, bei denen Konflikte besonders häufig oder aber besonders selten auftreten, kann Folgendes festgehalten werden. Es bestehen nur vereinzelte und durchweg schwache gruppenspezifische Zusammenhänge. Aufgrund dieser Ergebnisse können weder für den Bereich des Auftretens von Konflikten allgemein noch für die nach der Gruppenzugehörigkeit der Interaktionspartner/innen differenzierte Betrachtung berufspädagogisch begründbare Schlussfolgerungen formuliert werden. Ein unterschiedlicher Umgang mit verschiedenen Auszubildendengruppen, etwa zur Konfliktprevention, wäre aufgrund der Befunde nicht zu rechtfertigen.

Die von Schuler (2004) konstatierte Unvermeidbarkeit von Konflikten in Organisationen kann also aufgrund der vorliegenden Befunde auch für die verschiedenen Betriebsformen im Einzelhandel und die dort von den Auszubildenden gemachten Erfahrungen zu Beginn ihrer Ausbildung bestätigt werden (vgl. Schuler 2004, S. 547).

9.2.3.2.3 Verhalten der Auszubildenden in Konfliktsituationen

Konfliktverhalten der Auszubildenden differenziert nach der Gruppenzugehörigkeit der Konfliktpartner/innen

Im Folgenden wird das Verhalten der Auszubildenden im Konfliktfall näher betrachtet. Zunächst wird differenziert nach den Konfliktpartner(inne)n hinterfragt, was die betroffenen Auszubildenden zur Bewältigung der erlebten Auseinandersetzungen unternehmen. Zur Auswertung der Frage nach der Art der angewandten Bewältigungsstrategien werden die Antwortmöglichkeiten in die folgenden drei Kategorien eingeteilt⁴³:

⁴³ Anzumerken ist, dass die wenigen freien Antworten aus dem Bereich „Sonstiges“ den drei Kategorien zugeordnet werden konnten. Offensichtlich nicht ernst gemeinte Antworten wie

- Aktive Konfliktbewältigung ohne Inanspruchnahme sozialer Ressourcen: Die Auszubildenden versuchen den Konflikt im direkten Gespräch mit den beteiligten Personen zu lösen.
- Aktive Konfliktbewältigung unter Nutzung sozialer Ressourcen: Die Auszubildenden fragen in der Familie, im Freundeskreis oder bei Kolleg(inn)en um Rat.
- Internale Bewältigung oder Konflikt vermeidendes Verhalten: Die Auszubildenden unternehmen nichts um den Konflikt zu bewältigen. Ihrer Meinung nach gehören Auseinandersetzungen zum Berufsalltag dazu. Im Extremfall gehen sie der Konfliktpartnerin/dem Konfliktpartner sogar aus dem Weg.

Vergleicht man das Konfliktbewältigungsverhalten der Auszubildenden in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit der Konfliktpartner/innen, so zeigen sich deutliche Unterschiede in der Art und in der Anzahl der ergriffenen Maßnahmen. In der folgenden Abbildung sind die Verhaltensweisen der Befragten im Konfliktfall zusammengefasst.

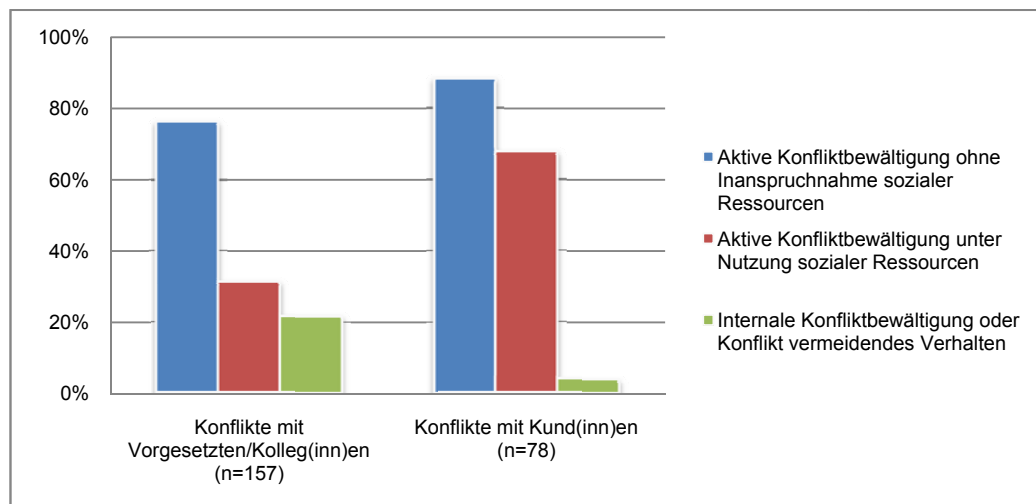


Abbildung 23: Bewältigungsstrategien der Auszubildenden im Konfliktfall (getrennt nach der Gruppenzugehörigkeit der Konfliktpartner/innen)

z. B. „Ich drohe mit Mord“ oder „Ich steche ihn mit dem Paketmesser“ bleiben bei der Auswertung unberücksichtigt.

In Bezug auf die Anzahl⁴⁴ der Bewältigungsmaßnahmen fällt auf, dass die Befragten im Bereich der Auseinandersetzungen mit Kund(inn)en durchschnittlich knapp zwei Maßnahmen angeben (152 Nennungen bei 78 Fällen). Meistens versuchen sie die Konflikte direkt mit den Kund(inn)en zu lösen und bitten darüber hinaus Vorgesetzte, Ausbilder/innen oder Kolleg(inn)en, Familienmitglieder oder Freunde/Freundinnen um Hilfe. Bei den Auseinandersetzungen mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en sind es mit 179 Nennungen bei 157 Fällen durchschnittlich nur 1,14 Maßnahmen.

Der Anteil der Befragten, die ein internes oder Konflikt vermeidendes Verhalten zeigen, ist im Bereich der Auseinandersetzungen mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en mit 21,7 % deutlich größer als im Bereich der Kundenkonflikte (3,8 %). Die ergriffenen Maßnahmen unterscheiden sich ebenfalls bezüglich der in Anspruch genommenen Hilfe. Die Auszubildenden greifen bei Konflikten mit Kund(inn)en häufiger auf die Hilfe Dritter zurück als bei Konflikten mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en. Der Anteil ist mit 67,9 % bei den Kundenkonflikten mehr als doppelt so groß wie bei den Konflikten mit Vorgesetzten (31,2 %). Festgestellt werden kann darüber hinaus, dass bei der Inanspruchnahme sozialer Ressourcen im Bereich der Kundenkonflikte hauptsächlich im betrieblichen Umfeld (73 Nennungen) und nur selten in der Familie oder im Freundeskreis (7 Nennungen) um Rat gefragt wird. Vermutet werden kann, dass gerade die Arbeitskolleg(inn)en und Vorgesetzten der Auszubildenden als Expert(inn)en im Umgang mit Kundenproblemen angesehen werden und daher vorwiegend ihre Unterstützung eingefordert wird. Darüber hinaus sind die Kolleg(inn)en im Gegensatz zu den Familienangehörigen oder zum Freundeskreis direkt vor Ort und können somit unmittelbar in die Konfliktbewältigung einbezogen werden.

Anders sieht es bei der Bewältigung von Konflikten mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en aus. Nicht nur, dass viel seltener auf Hilfe zurückgegriffen wird,

⁴⁴ Im Gegensatz zu den Prozentangaben in der Abbildung beziehen sich die Berechnungen zu der durchschnittlichen Anzahl der Bewältigungsmaßnahmen nicht auf die Fälle ($n=157$ bzw. $n=78$), sondern auf die Anzahl der Nennungen der Befragten. Bei der Berechnung der Durchschnittswerte wurden die Nennungen zu der Antwortvorgabe „Ich mache nichts, so etwas kommt halt schon mal vor.“ nicht berücksichtigt.

auch hält sich die Inanspruchnahme von Unterstützung aus dem privaten (28 Nennungen) und dem betrieblichen (30 Nennungen) Umfeld der Befragten fast die Waage. Eine mögliche Erklärung könnte darin zu sehen sein, dass die Auszubildenden gerade in Betrieben mit einem kleinen Kollegium kaum Hilfe im betrieblichen Umfeld in Anspruch nehmen, da zusätzliche Probleme durch die Einbeziehung weiterer Kolleg(inn)en oder der Vorgesetzten befürchtet werden. Eine Überprüfung dieses vermuteten Zusammenhangs zwischen dem Konfliktverhalten und betrieblichen Bedingungen erfolgt im nächsten Auswertungsschritt.

Unterschiedliches Konfliktverhalten im Zusammenhang mit personen- und betriebsspezifischen Aspekten

Im Folgenden wird überprüft, ob das Verhalten der Auszubildenden eventuell mit betriebs- und personenspezifischen Aspekten zusammenhängt. So stellt sich z. B. die Frage, ob weibliche Auszubildende, wie es Erkenntnisse der Copingforschung nahe legen (vgl. Seiffge-Krenke 1984a, S. 370 f.), ein anderes Verhalten bei Konflikten zeigen als männliche Auszubildende, oder ob in vergleichsweise kleinen Betrieben die Kolleg(inn)en eher selten um Hilfe gebeten werden. Zur Klärung unter anderem dieser Fragen werden die Auszubildenden anhand ihres Bewältigungsverhaltens bei Konflikten zusammengefasst. Es werden in Abhängigkeit von den Antworten der Befragten insgesamt sieben Gruppen unterschieden. Dabei handelt es sich einmal um die Auszubildendengruppen, die ein bestimmtes Bewältigungsverhalten bei allen erlebten Konflikten anwenden.

Diese Auszubildenden versuchen Konflikte entweder

- ausschließlich aktiv und ohne die Nutzung sozialer Ressourcen (1),
- immer aktiv und unter Nutzung sozialer Ressourcen (2) oder
- nur internal oder durch Konflikt vermeidendes Verhalten zu bewältigen (3).

Darüber hinaus gibt es Befragte, die durchaus unterschiedliche Bewältigungsstrategien anwenden, um erlebte Konflikte zu lösen. Hierbei sind anhand der möglichen Kombinationen der erfassten Bewältigungsstrategien folgende Gruppen zu unterscheiden.

Auszubildende, die Konflikte

- aktiv, manchmal mit und manchmal ohne Hilfe Dritter (4),
- aktiv ohne die Hilfe Dritter oder internal (5),
- aktiv mit der Hilfe Dritter oder internal (6),
- sowohl aktiv mit und ohne Hilfe Dritter als auch internal (7) zu bewältigen versuchen.

Die Auswertung der Fragebögen in Bezug auf das von den Auszubildenden angewandte Bewältigungsverhalten zeigt deutlich, dass nur wenigen der sieben möglichen Gruppen eine größere quantitative Bedeutung zukommt.

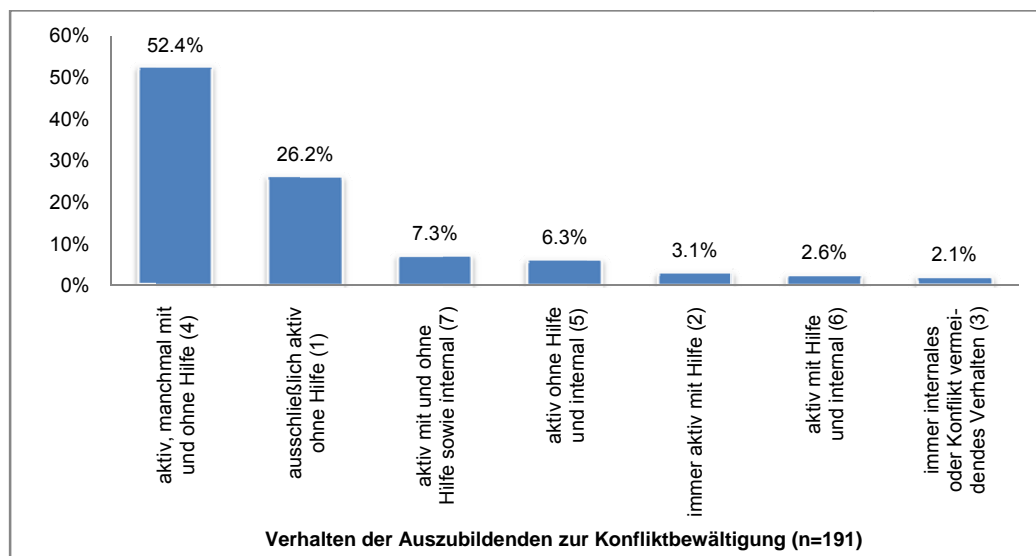


Abbildung 24: Häufigkeitsverteilung zum Konfliktverhalten der Auszubildenden

Bei einer Häufigkeit von 2,1 % kann es als Ausnahme angesehen werden, dass Auszubildende Konflikte einfach hinnehmen und gar nichts unternehmen, um diese zu bewältigen (internales oder Konflikt vermeidendes Verhalten). Das genaue Gegenteil zu diesem Verhalten zeigen die Auszubildenden, die nach eigenen Angaben Konflikte immer aktiv mit oder ohne Unterstützung Dritter angehen und versuchen eine Lösung herbeizuführen. Mit insgesamt 81,7 % scheint ein solches Verhalten fast die Regel zu sein (abgebildet durch die Gruppen eins, zwei und vier). Zwischen diesen beiden Extremgruppen geben 16,2 % der Auszubildenden an, dass sie in Konfliktsituationen gelegentlich aktives Bewältigungsverhalten zeigen, aber es teilweise auch Situationen für sie gab, in denen sie nichts zur Lösung des Konflikts beigetragen haben.

Aufgrund der geringen Häufigkeit einiger Verhaltensweisen und der daraus resultierenden auswertungsmethodischen Schwierigkeiten, werden die von den Auszubildenden angewandten Bewältigungsstrategien unter Berücksichtigung sachlogischer Gemeinsamkeiten in Gruppen eingeteilt. Diese Einteilung und die daran anschließenden Zusammenhangsprüfungen mit personen- und betriebsspezifischen Aspekten erfolgen in zweierlei Hinsicht. Zum einen werden die Fälle danach unterschieden, ob die Befragten bei der Konfliktbewältigung soziale Ressourcen in Anspruch nehmen oder nicht. Zum anderen wird nach dem Aktivitätsgrad der Auszubildenden im Konfliktfall unterschieden. Hierbei werden die Fälle zusammengefasst, in denen stets ein aktives Bewältigungsverhalten gezeigt wird. Daneben werden die Befragten gruppiert, die sich in Konfliktsituationen zum Teil passiv verhalten und nichts zur Lösung des Konflikts beitragen (internale Strategien).

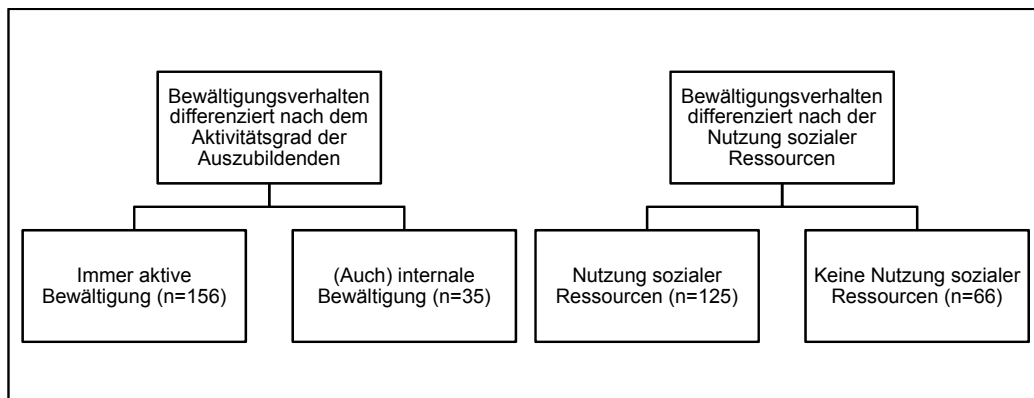


Abbildung 25: Differenzierung des Bewältigungsverhaltens der Auszubildenden in Konfliktsituationen

Die Chi²-Unabhängigkeitstests zeigen insgesamt nur zwei signifikante Zusammenhänge (siehe Tabelle 19 der Anlage 5 im Anhang). Beide betreffen die Nutzung sozialer Ressourcen bei der Konfliktbewältigung. So zeigt sich, dass Auszubildende mit einer anderen als der deutschen Staatsangehörigkeit unterdurchschnittlich häufig Hilfe bei der Konfliktbewältigung in Anspruch nehmen. Während bei den Auszubildenden mit deutscher Staatsangehörigkeit gut zwei Drittel der Befragten auf Hilfe zurückgreifen (68,8 %), sind es bei den Jugendlichen mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit nur 50 %. Ähnlich sieht es in Bezug auf den Aspekt „Leben in einer festen Partnerschaft“ aus. 72,5 % derer, die in einer festen Partnerschaft leben, bewältigen ihre Konflikte unter Zuhilfenahme sozialer Ressourcen. Bei den Singles sind es

hingegen nur 56,8 %. Beide statistisch nachweisbaren Zusammenhänge sind mit Assoziationswerten von 0,148 bzw. 0,165 als gering zu bezeichnen.

In Bezug auf das von den Auszubildenden gezeigte Verhalten in Konfliktsituationen ist festzuhalten, dass sich die Befragten in erster Linie aktiv um die Lösung eines Konflikts bemühen. Bei diesen Bewältigungsbemühungen wird meistens versucht, direkt mit der Konfliktpartnerin/dem Konfliktpartner eine Lösung zu finden. Darüber hinaus wird aber gerade bei Konflikten mit Kund(inn)en auch die Hilfe Dritter in Anspruch genommen. Insbesondere Vorgesetzte und Kolleg(inn)en werden dabei um Rat gefragt.

Zusammenhänge zwischen unterschiedlichem Konfliktverhalten und der Auszubildendenurteile

In Bezug auf die Gedanken der Befragten an einen Abbruch der Berufsausbildung zeigt sich, dass nicht allein die Tatsache, ob Konflikte erlebt wurden oder nicht, von besonderer Bedeutung ist. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, wie die Auszubildenden mit den Konflikten umgehen. So denken z. B. 21,1 % der Auszubildenden, die bei Konflikten stets versuchen, aktiv eine Lösung herbeizuführen, öfter oder sehr häufig an den Abbruch der Berufsausbildung. Werden Konflikte allerdings teilweise einfach hingenommen und wird von Seiten der Auszubildenden nichts zur Konfliktbewältigung beigetragen (internale Bewältigung), so steigt der Anteil der Befragten, die oft oder sehr häufig an den Ausbildungsabbruch denken, auf 37,1 %.

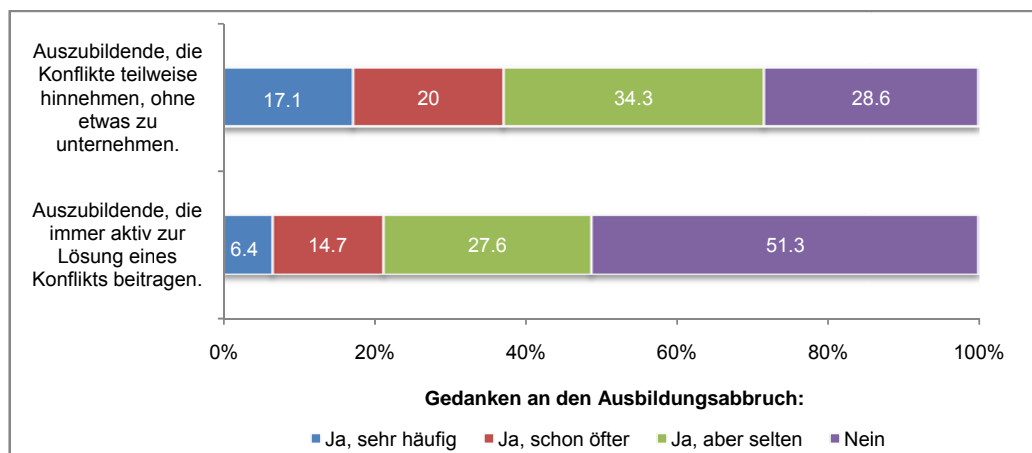


Abbildung 26: Gedanken der Auszubildenden an den Ausbildungsabbruch (differenziert nach dem Verhalten in Konfliktsituationen)

Der Anteil der Auszubildenden, die sich trotz erlebter Konflikte noch keine Gedanken über den Abbruch der Berufsausbildung gemacht haben, ist mehr

als doppelt so groß, wenn die Auszubildenden durchweg ein aktives Bewältigungsverhalten zeigen (51,3 % im Vergleich zu 28,6 %). Die hier aufgezeigten Zusammenhänge sind auf einem Niveau von $p \leq 0,05$ signifikant und mit einem Assoziationswert von 0,205 als ausgeprägt zu bezeichnen. Die Tatsache, dass bei der Konfliktbewältigung Hilfe in Anspruch genommen wird oder nicht, weist hingegen keinen signifikanten Zusammenhang zu den Abbruchgedanken auf (Chi²-Wert: 1,718 (df 3); Cramers V: 0,095).

Bei den Zufriedenheitsaussagen der Befragten zeigt sich ebenfalls ein signifikanter und ausgeprägter Zusammenhang zu den unterschiedlichen Bewältigungsstrategien. Die Auszubildenden, die in Konfliktsituationen schon einmal ein internes Bewältigungsverhalten zeigen, sind mehr als doppelt so häufig eher unzufrieden mit dem betrieblichen Teil der Berufsausbildung als die Befragten, die ihrerseits immer aktiv zur Konfliktlösung beitragen (35,3 % im Vergleich zu 14,1 %). In ähnlichem Ausmaß (aber nicht signifikant) fallen die gruppenspezifischen Unterschiede bei den Zufriedenheitsaussagen zur Ausbildung insgesamt aus. In der Gruppe der Befragten, die internes Bewältigungsverhalten zeigen, sind vergleichsweise viele Auszubildende unzufrieden. Umgekehrt sind die Auszubildenden, die aktiv Konflikte angehen, überdurchschnittlich häufig zufrieden mit der Ausbildung insgesamt und auch mit dem betrieblichen Teil.

Konfliktverhalten differenziert nach dem Aktivitätsgrad der Auszubildenden		Zufriedenheit mit dem betrieblichen Teil der Ausbildung			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Immer aktive Bewältigung	Anzahl	93	41	22	156
	% von Konfliktverhalten	59,6%	26,3%	14,1%	100,0%
Auch interne Bewältigung	Anzahl	14	8	12	34
	% von Konfliktverhalten	41,2%	23,5%	35,3%	100,0%
Gesamt	Anzahl	107	49	34	190
	% der Gesamtzahl	56,3%	25,8%	17,9%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 8,773 (2)*; Cramers V: 0,215*					
Konfliktverhalten differenziert nach dem Aktivitätsgrad der Auszubildenden		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Immer aktive Bewältigung	Anzahl	90	42	24	156
	% von Konfliktverhalten	57,7%	26,9%	15,4%	100,0%
Auch interne Bewältigung	Anzahl	13	12	10	35
	% von Konfliktverhalten	37,1%	34,3%	28,6%	100,0%
Gesamt	Anzahl	103	54	34	191
	% der Gesamtzahl	53,9%	28,3%	17,8%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 5,579 (2); Cramers V: 0,171					

Tabelle 24: Kontingenztabellen und Ergebnisse der Chi²-Untersuchungen: Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Auszubildenden in Konfliktsituationen und den Zufriedenheitsaussagen

Ähnlich wie bei den Gedanken an den Ausbildungsabbruch macht es auch in Bezug auf die Zufriedenheit der Auszubildenden keinen statistisch nachweisbaren Unterschied, ob bei der Bewältigung von Konflikten soziale Ressourcen in Anspruch genommen werden oder nicht. Bei der Zufriedenheit mit den täglich zu erledigenden Aufgaben oder mit der Berufsschule lassen sich ebenfalls keine signifikanten Zusammenhänge zur Art des Konfliktverhaltens nachweisen.

Die Tatsache, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Austragen von Konflikten und der durchschnittlichen Anzahl der erlebten Probleme besteht, wurde bereits aufgezeigt (siehe Kapitel 9.2.3.2.1). Gruppiert man die Auszubildenden danach, wie sie sich in den erlebten Konfliktsituationen verhalten, so zeigen sich erneut deutliche Unterschiede bei der Anzahl der als sehr belastend empfundenen Ausbildungsaspekte. Während die Befragten, die stets aktiv mit Konflikten umgehen, durchschnittlich 6,13 sehr belastende Ausbildungsaspekte erleben, sind es bei den Auszubildenden, die auch interne Bewältigungsstrategien anwenden, bereits 9,71 Probleme. Die Auszubildenden, die Hilfe bei der Konfliktbewältigung in Anspruch nehmen, empfinden durchschnittlich 7,4 Ausbildungsaspekte als besonders belastend.

Werden Konflikte alleine gelöst, so sind durchschnittlich 5,62 Aspekte sehr belastend für die Auszubildenden. Die Nutzung sozialer Ressourcen scheint demzufolge eher negative Auswirkungen auf die Belastungen der Auszubildenden zu haben.

Dieses Ergebnis ist nicht zu erwarten gewesen und scheint auf den ersten Blick verblüffend. Eine weitere Interpretation kann nur vor dem Hintergrund der verwendeten Fragestellung erfolgen. Die Auszubildenden hatten im Rahmen der Fragebogenerhebung lediglich die Möglichkeit anzugeben, ob sie in Konfliktsituationen Hilfe z. B. von der Familie in Anspruch nehmen oder nicht. Ob die erfahrene Hilfe aber auch eine Ressource im Sinne einer erhaltenen Unterstützung darstellt, bleibt offen. Es deuten einige Interviewpassagen darauf hin, dass Auszubildende, die in der Familie um Hilfe bitten, nicht zwangsläufig eine hilfreiche Unterstützung bei der Konfliktbewältigung erhalten. Oftmals argumentieren gerade die Eltern nach dem Motto „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“ und ergreifen damit implizit Partei für die jeweilige Konfliktpartnerin/den jeweiligen Konfliktpartner. Es ist durchaus vorstellbar, dass gerade diese vermeidliche Hilfe keine soziale Ressource im Sinne einer erhaltenen Unterstützung für die Auszubildenden darstellt und die Problemhaltigkeit der Eingangsphase daher auch nicht durch die Inanspruchnahme der Hilfe reduziert wird.

9.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Bereits mehr als ein Drittel der Befragten hat zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Berufsausbildung Konflikte erlebt. Hierbei sind weder bestimmte Auszubildendengruppen in besonderem Maße von Konflikten betroffen noch sind spezifische Ausbildungsbedingungen zu identifizieren, bei denen überdurchschnittlich häufig oder selten Konflikte auftreten. – Konflikte gehören zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel dazu.

Darüber hinaus kann aufgezeigt werden, dass Konflikte im Allgemeinen und insbesondere Konflikte mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en das Urteil der Befragten über ihre Berufsausbildung negativ beeinflussen. Dies zeigt sich darin, dass sobald Konflikte mit den genannten Personen in der Berufsausbildung erlebt werden, die Zufriedenheit der Auszubildenden sinkt, der Ab-

bruch der Berufsausbildung häufiger in Erwägung gezogen wird und die Anzahl der durchschnittlich erlebten Probleme zunimmt.

Im Rahmen der Untersuchung wurde insbesondere der Umgang der Auszubildenden mit den interpersonellen Konflikten thematisiert. Hierzu kann festgestellt werden, dass die Befragten, je nach Gruppenzugehörigkeit der Konfliktpartnerin/des Konfliktpartners, unterschiedlich auf Konflikte reagieren. Das Bewältigungsverhalten bei Kundenkonflikten zeichnet sich in der Regel dadurch aus, dass neben dem Versuch, den Konflikt aktiv und gemeinsam mit der Kundin/dem Kunden zu lösen, auch soziale Ressourcen zur Konfliktbewältigung in Anspruch genommen werden. Konflikte mit betrieblichen Interaktionspartner(inne)n werden hingegen größtenteils mit der Konfliktpartnerin/dem Konfliktpartner selbst zu bewältigen versucht. Die Inanspruchnahme von Hilfe findet hierbei nicht einmal halb so häufig statt wie bei den Kundenkonflikten. Vermutet werden kann in diesem Zusammenhang, dass die Auszubildenden bei Konflikten mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en zusätzliche Probleme durch die Inanspruchnahme von Hilfe z. B. im Kollegenkreis befürchten.

Neben diesen, im Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit der Konfliktpartner/innen festzustellenden Unterschieden im Konfliktverhalten, können keine weiteren ausgeprägten Zusammenhänge zu personen- oder betriebsspezifischen Aspekten nachgewiesen werden. Dieses Ergebnis ist insofern überraschend, als dass aufgrund von Erkenntnissen aus der Copingforschung geschlechtsspezifische und altersbedingte Unterschiede zu erwarten waren. So hat z. B. Inge Seiffge-Krenke (1984a) bei einer Untersuchung der Problembewältigungsstrategien von 15- bis 19-Jährigen festgestellt, dass gerade die älteren Jugendlichen häufig Hilfe in Anspruch nehmen und weibliche Jugendliche im Vergleich zu den männlichen doppelt so häufig soziale Ressourcen zur Problembewältigung nutzen (S. 369 ff.). Diese Befunde können aufgrund der vorliegenden Daten nicht bestätigt werden.

Die Tatsache, dass Konflikte mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en größere Zusammenhänge zu den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase aufweisen als Auseinandersetzungen mit Kund(inn)en sowie der unterschiedliche Umgang mit den Konflikten, können rollentheoretisch erklärt

werden⁴⁵. In Anlehnung an Uta Gerhardt (1971) kann hierbei die Unterscheidung von Situations- und Positions-Rollen und die hiermit verbundenen unterschiedlichen Sanktionsmöglichkeiten⁴⁶ der Personen, mit denen Konflikte ausgetragen werden, hilfreich sein.

Unter Situations-Rollen werden die Rollen verstanden, die Personen in einer spezifischen Situation, aufgrund der situativen Bedingungen zukommen, zum Beispiel die Verkäufer/innen- oder Käuferrolle in einer Verkaufssituation. „Das *Zusammenspiel* der Beteiligten in der Situation ist möglich, weil *Situations-Rollen das Verhalten der Menschen in Situationen regulieren*“ (Gerhardt 1971, S. 232; Hervorhebungen im Original). Die spezifische Situations-Rolle umfasst hierbei Verhaltensregeln für die Rolleninhaberin/den Rolleninhaber und bildet ein Typisierungsschema, welches vorgibt, wie sich z. B. die Verkäuferin/der Verkäufer typischerweise zu verhalten hat (vgl. Gerhardt 1971, S. 233 f.).

Im Gegensatz zur Situations-Rolle entstehen die typischerweise für die Träger/innen einer Position⁴⁷ geltenden normativen Regeln nicht aufgrund situativer Bedingungen. Positions-Rollen, verstanden als Standardisierung von relativ ähnlichen Positionen, und die für die jeweiligen Träger/innen der Positions-Rollen typischen Verhaltensregeln, entstehen vielmehr durch die Abstraktion von positionalen Gegebenheiten (vgl. Gerhardt 1971, S. 244), z. B. Regeln über die Rechte einer Abteilungs- oder Filialleiterin/eines Abteilungs- oder Filialleiters.

Mit dieser Unterscheidung von Situations- und Positions-Rollen sind auch bestimmte Möglichkeiten der Sanktionierung von nicht rollentypischem Verhalten durch die Interaktionspartner/innen verbunden. So können Sanktio-

⁴⁵ Der hier angeführte rollentheoretische Erklärungsansatz baut direkt auf den von Andreas Besener angestellten Interviewauswertungen und deren Interpretation auf (vgl. Besener 2009, S. 42 ff.).

⁴⁶ Unter Sanktionen versteht Uta Gerhardt in Anlehnung an Karl F. Schumann (1968) alle „Reaktionen, mit denen ihr Absender absichtlich zum Verhalten des Empfängers Stellung nimmt...“ (S. 61). In diesem Sinne findet „Sanktionsausübung grundsätzlich als *Einwirkung auf den Handlungsspielraum anderer Personen* statt“ (Gerhardt 1971, S. 327; Hervorhebungen im Original).

⁴⁷ Uta Gerhardt versteht unter Positionen „die langandauernden, sich häufig wiederholenden Beziehungen, die in organisierte Sozialgebilde eingeordnet sind“ (Gerhardt 1971, S. 238).

nen, die das rollenadäquate Verhalten in einer Situation garantieren, in der Regel nur durch Träger/innen von Positions-Rollen ausgeübt werden. „Nur selten besitzen Situations-Rollen einen eigenen Sanktionsradius mit Sanktionen von nennenswerter Geltungsschwere“ (Gerhardt 1971, S. 234).

Auf die im ProBE-Projekt thematisierten interpersonellen Konflikte der Auszubildenden übertragen, lassen sich hieraus folgende Schlüsse ziehen: Die durch Vorgesetzte und/oder Kolleg(inn)en als Träger/innen von Positions-Rollen (Filialleiter/in, Abteilungsleiter/in, Ausbildungsbeauftragte/r) zu erwartenden Sanktionen (z. B. Abmahnungen oder Kündigungen) in Konfliktsituationen haben eine besondere Bedeutung für die Auszubildenden. Insbesondere die Kündigungsfristen innerhalb der Probezeit⁴⁸ können in der Eingangsphase der Berufsausbildung eine besondere „Geltungsschwere“ für die Auszubildenden besitzen. Im Vergleich dazu sind die zu erwartenden Sanktionen von Kund(inn)en (z. B. Verlassen des Geschäfts) als Träger/innen von Situations-Rollen nicht so gravierend. So können die möglichen Folgen der Konflikte mit Vorgesetzten und/oder Kolleg(inn)en einen größeren Einfluss auf die Handlungsspielräume der Auszubildenden haben als die von den Kund(inn)en zu erwartenden Sanktionen. Dies gilt, solange die Kund(inn)en sich nicht bei den Vorgesetzten (Positions-Rollenträger/innen) der Auszubildenden beschweren. Diese Maßnahme ist als „schärfste legitime Sanktion“ (Gerhardt 1971, S. 330) von Träger/innen einer Situations-Rolle zu verstehen.

Die verschiedenen Sanktionspotenziale in Abhängigkeit von den Konfliktpartner(inne)n und deren Rollen können dazu beitragen, dass die Folgen der Konflikte in Bezug auf die Zufriedenheit, die Abbruchgedanken und die empfundenen Belastungen der Auszubildenden in der aufgezeigten Art und Weise unterschiedlich ausfallen. Auch die Tatsache, dass bei Auseinandersetzungen mit Vorgesetzten/Kolleg(inn)en seltener die Hilfe Dritter in Anspruch genommen wird, kann darin begründet sein, dass die Auszubildenden Sanktionen befürchten, die sie davor zurückschrecken lassen, den Konflikt

⁴⁸ Nach § 22 (1) BBiG kann während der ein- bis viermonatigen Probezeit „das Berufsausbildungsverhältnis jederzeit ohne Einhalten einer Kündigungsfrist gekündigt werden“ (Berufsbildungsgesetz 2005).

nach außen zu tragen. Diese Erklärungsansätze müssen auf der Grundlage der vorliegenden Daten allerdings als Vermutungen verstanden werden. Um diese zu überprüfen, bedarf es weiterer Forschungsarbeiten, die den Beweggründen für die von den Auszubildenden gezeigten Verhaltensweisen nachgehen.

Anlässe, die interpersonelle Konflikte von Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung und die angewandten Bewältigungsstrategien näher zu untersuchen, bieten auch die Befunde bezüglich der unterschiedlichen Auswirkungen verschiedener Verhaltensweisen im Konfliktfall. Bei einem durchweg aktiven Bewältigungsverhalten der Auszubildenden bestehen deutlich geringere Zusammenhänge zwischen dem Erleben von Konflikten und den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase. Die Nutzung sozialer Ressourcen bei Auseinandersetzungen scheint dagegen kaum positive Auswirkungen auf die Bewertung der Eingangsphase der Berufsausbildung durch die Auszubildenden zu besitzen. Hierbei spielt wahrscheinlich die Art der erhaltenen Hilfe im Konfliktfall eine wichtige Rolle. Es kann an einigen Interviewauszügen aufgezeigt werden, dass die Hilfe, die die Auszubildenden von Familienangehörigen erhalten, nicht zwangsläufig als Ressource im Sinne einer wirklichen Unterstützungsleistung empfunden werden kann. Entscheidend für die möglichst konstruktive Bewältigung der erlebten Konflikte scheint daher nicht allein die Tatsache, ob Hilfe in Anspruch genommen wird oder nicht, sondern vielmehr, dass die erhaltene Hilfe für die Auszubildenden auch wirklich eine Unterstützung bei der Konfliktbewältigung darstellt.

Soziale Konflikte gelten als immanente Bestandteile des (Berufs-)Lebens. Wie unsere Befunde zeigen, erlebt eine Vielzahl von Auszubildenden bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt ihrer Erwerbsbiographie Konflikte, die, – auch wenn sie nicht direkt zum Ausbildungsabbruch führen – oftmals negative Auswirkungen haben. Die von den Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung zu erbringende Integrationsleistung wird hierdurch weiter erschwert. Trotz der dargestellten Zusammenhänge zu den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase, können Konflikte jedoch durch-

aus auch positiv bewertet werden. Aus (berufs-)pädagogischer Perspektive⁴⁹ sollten interpersonelle Konflikte als Lernchance verstanden werden. So kann ein konstruktives Bewältigungsverhalten dazu beitragen, die notwendige Handlungskompetenz zu erwerben, die es ermöglicht, Gegensätze, die zunächst unvereinbar erscheinen und deshalb aufeinanderprallen, zu relativieren oder sogar auszuräumen (vgl. Kappe 1996, S. 25). Hierbei kommt nach den hier dargestellten Befunden, speziell den Vorgesetzten und Kolleg(inn)en eine Schlüsselrolle zu, da diese, mit dem Bewusstsein über die negativen Folgen von Konflikten für die Auszubildenden, durch ihr Handeln in Konfliktsituationen dazu beitragen können, Konflikte konstruktiv als Lerngelegenheit für die Auszubildenden zu nutzen.

Für eine pädagogisch praktische Betrachtung werfen die dargestellten Befunde insbesondere Fragen nach dem Umgang der Auszubildenden mit den interpersonellen Konflikten und der hierbei erhaltenen Unterstützung auf. Sofern es um Konflikte am Arbeitsplatz geht, hängen die daraus resultierenden Schwierigkeiten damit zusammen, wie die Auszubildenden Auseinandersetzungen bewältigen und welche Ressourcen ihnen hierbei zur Verfügung stehen. Was allerdings eine Ressource im Sinne einer tatsächlichen Unterstützungsleistung ist, kann nicht allgemein beantwortet werden. Den Lehrkräften in der Berufsschule und dem betrieblichen Ausbildungspersonal kommt hierbei aufgrund ihrer berufspädagogischen Ausbildung eine besondere Verantwortung zu. Wie dieser Personenkreis den Auszubildenden bei Konflikten behilflich sein sollte, damit die Hilfe auch als Unterstützung empfunden wird, ist allerdings auf der Grundlage der hier erhobenen Daten nicht zu beantworten. Eine wichtige Fragestellung für weitere Forschungsarbeiten ist daher: Wie wird aus sozialen Kontakten bei Schwierigkeiten eine positive Ressource für die Konfliktbewältigung?

⁴⁹ Auch in anderen Wissenschaftsdisziplinen werden interpersonellen Konflikte durchaus positiv beurteilt. Beispielsweise werden Konflikte in der Organisationspsychologie und in der Betriebswirtschaftslehre als wichtige Anpassungs- oder Innovationsfaktoren verstanden, die eine Organisation/ein Unternehmen positiv beeinflussen können (vgl. hierzu Schuler 2004, S. 547; Regnet 2001, S. 73).

9.3 Anerkennungsdefizite

9.3.1 Einleitung und theoretische Grundlagen

Dem Erhalt von Anerkennung kommt im Rahmen der beruflichen Identitätsentwicklung und dem damit verbundene Aufbau eines tragfähigen Berufsrollenverständnisses eine wichtige Bedeutung zu (vgl. Holtgrewe/Voswinkel/Wagner 2000, S. 11). Arbeit im Allgemeinen kann wesentlich zur gelungenen Entwicklung der Identität beitragen, da sie als wichtiges Medium gilt, in dem Individuen Anerkennung erhalten oder Missachtung erfahren (vgl. Holtgrewe 2000; Holtgrewe 2002; Kropf 2005). Aufgrund der vielfältigen Interaktionsbeziehungen im Einzelhandel, kann den Ausbildungsberufen zum Verkäufer/zur Verkäuferin und zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel ein hohes Anerkennungspotenzial zugeschrieben werden. Auch Voswinkel und Korzekwa sehen gerade in der Kundeninteraktionsarbeit spezifische Anerkennungschancen aber auch Anerkennungsprobleme und Anerkennungsdefizite (vgl. Voswinkel/Korzekwa o. J., S. 2). Nach ihren Befunden entstehen Probleme dadurch, dass an der Grenzstelle der Organisation ein wesentlicher Teil der Dienstleistungsarbeit sogenannte Normalisierungsarbeit darstellt (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 143). Diese Arbeit besteht darin, Normalität zu gewährleisten und ist somit als unsichtbare Arbeit selten Gegenstand expliziter Anerkennung (Anerkennungsdefizit) (vgl. Voswinkel/Korzekwa o. J., S. 4). Die Anerkennungschancen der Kundeninteraktionsarbeit liegen insbesondere darin, „die fehlende Anerkennung in der Organisation durch Wertschätzung der Kunden [zu] kompensieren“ (Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 66).

Die Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass die Auszubildenden mit einer Vielzahl neuer Interaktionspartner (Vorgesetzte, Kolleg(inn)en, Kund(inn)en Berufsschullehrer/innen) in Kontakt treten. Diese stellen zusammen mit den bisher für die Jugendlichen bedeutsamen anerkennenden Personen (z. B. Familienmitglieder, Freundeskreis) ein komplexes „Anerkennungsgeflecht“ (Besener 2009, S. 59) dar, in das sich die Berufsausbildungsanfänger erst einfinden müssen. Die Auszubildenden befinden sich in neuen „Anerkennungsarenen“ (Holtgrewe/Voswinkel 2002, S. 2) und erfahren dort in unterschiedlichem Maße

sowohl Anerkennung als auch Missachtung für ihr Verhalten und ihre Leistungen. Hierbei können die verschiedenen Anerkennungsverhältnissen in den neuen Umwelten Betrieb und Berufsschule von zentraler Bedeutung für ihre berufliche und auch persönliche Entwicklung sein.

9.3.2 Befunde aus der Interviewphase

Die Interviewauswertung hat gezeigt, dass die Auszubildenden den Erhalt von Anerkennung in Abhängigkeit von den anerkennenden Interaktionspartnern unterschiedlich bewerten. Insbesondere wenn die eigene Leistung von Vorgesetzten oder Ausbilder(inn)en anerkannt wird, hat dies eine besondere Bedeutung für die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel. Bleibt hingegen gerade von dieser Personengruppe die Anerkennung aus, so wird dies durchaus negativ bewertet. Die Anerkennung von anderen Kolleg(inn)en oder Kund(inn)en wird hingegen als weniger wichtig empfunden.

Dies bestätigt nicht nur die Erkenntnis, dass Menschen der Anerkennung von Autoritäten mehr Wert beimessen als der Anerkennung weniger bedeutender Personen (vgl. Holtgrewe, Voswinkel, Wagner 2000, S. 12). Es wird in den Interviewaussagen der Befragten auch deutlich, dass die Anerkennung von den in der betrieblichen Hierarchie über ihnen stehenden Personen in zweierlei Hinsicht von besonderer Bedeutung für sie ist. Inhaltlich erfüllen die Ausbilder/innen und Vorgesetzten gewissermaßen eine Vorbildfunktion, an denen sich die Novizen orientieren können. Die Rückmeldung dieser „Vorbilder“ in Bezug auf die eigene Leistung wird als wichtig für die eigene Kompetenzentwicklung angesehen. Darüber hinaus besteht gerade in der Probezeit eine Art formale Abhängigkeit der Auszubildenden vom Vorgesetztenurteil. So werden diese Personen als wichtige betriebliche Entscheidungsträger im Hinblick auf das „Überstehen“ der Probezeit oder in der Frage der Weiterbeschäftigung im Anschluss an die Berufsausbildung wahrgenommen (vgl. Besener 2010; Besener 2009, S. 60).

Die Auszubildenden berichteten in den Interviews davon, dass sie in der Ausbildung durchaus für ihre Leistungen gelobt werden. Dennoch lässt sich auf der Grundlage der Interviewauswertung ein systematisches Anerkennungsdefizit bemängeln, und zwar in Bezug auf die Erwartungen der Auszu-

bildenden. Rückmeldung zu bekommen, gerade in Situationen mit großer Unsicherheit und das nicht „irgendwie“ muss für die an der Ausbildung beteiligten Personen selbstverständlich sein. Aber wann und wie sollte die Leistung eines Auszubildenden anerkannt werden? Die Interviews zeigen, dass es „Zeit für Anerkennung“ ist, wenn eine relativ anspruchsvolle Aufgabe vom Auszubildenden durchgeführt wurde, ein hohes Maß an Selbstständigkeit gegeben war und das Ergebnis nach Ermessen des Auszubildenden auch als gut eingeschätzt wurde (vgl. Besener/Debie 2006, S. 8). Ob sich diese Ergebnisse bestätigen lassen, wird ein Untersuchungsgegenstand der Fragebogenerhebung sein.

9.3.3 Standardisierte Erhebung

9.3.3.1 Datenerhebung

Da die Auszubildenden in der Berufsausbildung in mindestens zwei „Anerkennungsarenen“ (Holtgrewe/Voswinkel 2002, S. 2) (Betrieb und Berufsschule) agieren, wird das Thema Anerkennung in der Fragebogenerhebung differenziert nach diesen beiden Institutionen und den dortigen Interaktionspartner(inne)n der Auszubildenden betrachtet. Aufgrund der Interviewbefunde wird im Rahmen der Fragebogenerhebung zunächst hinterfragt, welche Bedeutung der Erhalt von Anerkennung im Betrieb und in der Berufsschule für die Befragten hat und von welchen Personengruppen diese als besonders wichtig eingestuft wird. Lässt sich die Vermutung aus der Interviewphase bestätigen, dass insbesondere die Anerkennung von Vorgesetzten besonders wichtig für die Auszubildenden ist?

Der Erhalt von Anerkennung stellt für die Auszubildenden generell etwas Positives dar und ist, wie bereits ausgeführt, für die berufliche Identitätsentwicklung der Jugendlichen von besonderer Bedeutung. In der Regel führt erst das Ausbleiben von Anerkennung für eine erbrachte Leistung bei den Auszubildenden zu einer Belastung. Es wird daher thematisiert, inwieweit die Leistungen der Befragten tatsächlich anerkannt werden oder ob die Auszubildenden bereits in dieser frühen Phase ihrer Tätigkeit im Einzelhandel das von Voswinkel und Korzekwa beschriebene Anerkennungsdefizit bei der Dienstleistungsarbeit erleben (vgl. Voswinkel/Korzekwa o. J., S. 2). In diesem Zusammenhang ist von besonderer Bedeutung, wie belastend das Ausbleiben

von Anerkennung für die Auszubildenden ist. Zusätzlich wird die Art und Weise, in der die Anerkennung im Betrieb erfolgt, und der richtige Zeitpunkt für Anerkennung nach Meinung der Auszubildenden thematisiert.

Die relevanten Fragebogenitems zum Thema Anerkennung sind in der Tabelle 25 zusammengefasst.

Fragebogenoperationalisierung zum Bereich der Anerkennung		
Dimensionen	Indikatoren	Items und Antwortvorgaben
Anerkennung	Bedeutung von Anerkennung für die Auszubildenden	58. Welche Bedeutung hat die Anerkennung der in Schule und Betrieb erbrachten Leistungen für Sie? <ul style="list-style-type: none"> • Die Anerkennung der in der Berufsschule erbrachten Leistungen ist für mich ... • Die Anerkennung der im Betrieb erbrachten Leistungen ist für mich ... Sehr wichtig; Wichtig; Unwichtig; Ganz unwichtig
		62. Beurteilen Sie bitte, wie wichtig Ihnen Lob von den folgenden Personen ist. Von anderen Auszubildenden; Von Kollegen; Von Lehrern; Von Vorgesetzten/Ausbildern; Von Kunden; Von Familienangehörigen/Freunden Sehr wichtig; Wichtig; Unwichtig; Ganz unwichtig
	Belastungen durch nicht erhaltene Anerkennung	59. Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen in Bezug auf Ihre Ausbildungssituation? <ul style="list-style-type: none"> • Meine Leistungen im Betrieb werden von den Vorgesetzten/Ausbildern/Kollegen anerkannt. • Meine Leistungen in der Berufsschule werden von den Lehrern anerkannt. • Ich bekomme Lob von meinen Kunden. • Wenn ich etwas gut gemacht habe, dann lobt man mich direkt im Anschluss dafür. Trifft immer, häufig, selten oder nie zu Belastet mich sehr, kaum oder gar nicht
	Art und Zeitpunkt von Anerkennung im Betrieb	60. Auf welche Weise werden Ihre Leistungen im Betrieb anerkannt? (Mehrfachnennungen möglich) <input type="checkbox"/> Gar nicht. <input type="checkbox"/> Durch Prämien oder Ähnliches. <input type="checkbox"/> Durch ausgesprochenes Lob. <input type="checkbox"/> Durch die Übertragung anspruchsvoller Tätigkeiten. <input type="checkbox"/> Ich darf schon Mal früher nach Hause gehen. <input type="checkbox"/> Sonstiges, und zwar: 61. Wann sollten Sie aus Ihrer Sicht gelobt werden? (Mehrfachnennungen möglich) <input type="checkbox"/> Der Zeitpunkt ist egal. <input type="checkbox"/> Insbesondere dann, wenn ich anspruchsvolle Tätigkeiten ausgeführt habe. <input type="checkbox"/> Insbesondere dann, wenn ich selbstständig gearbeitet habe. <input type="checkbox"/> Insbesondere dann, wenn ich eine Tätigkeit aus meiner Sicht sehr gut ausgeführt habe. <input type="checkbox"/> So oft wie möglich. <input type="checkbox"/> Ich muss überhaupt nicht gelobt werden.

Tabelle 25: Operationalisierung zum Fragebogenbereich Anerkennung

9.3.3.2 Datenauswertung

Die Auswertung der Frage, wie wichtig es den Auszubildenden ist, dass ihre Leistungen anerkannt werden, zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Institutionen, in denen die Anerkennung erfolgt. Während 60,5 % der Befragten sagen, dass ihnen die Anerkennung im Betrieb sehr wichtig sei, ist der Anteil für die Berufsschule mit 38,6 % doch wesentlich geringer.

Neben der Frage nach der Bedeutung, die eine Anerkennung der Leistungen in den jeweiligen Institutionen für die Befragten hat, wird erfragt, wie wichtig die Anerkennung von bestimmten Personengruppen für die Auszubildenden ist. Und auch diesbezüglich zeigt die Auswertung der Daten die gleiche Tendenz. Die Anerkennung des schulischen Lehrpersonals ist mit 19,5 % weit weniger häufig sehr wichtig für die Auszubildenden als die Anerkennung von Seiten des betrieblichen Ausbildungspersonals und der Vorgesetzten (73,3 %).

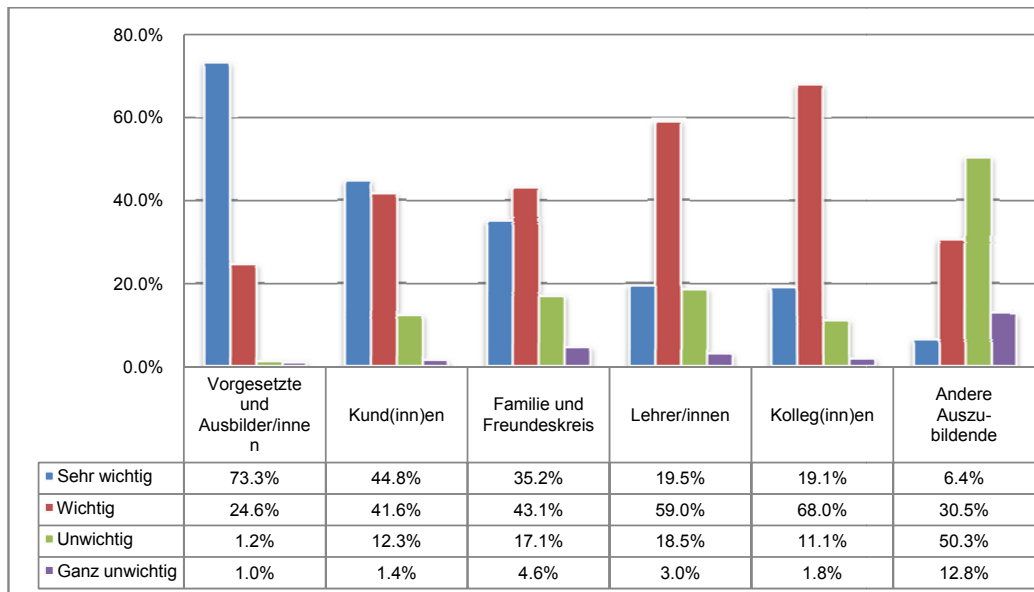


Abbildung 27: Bedeutung der Anerkennung von verschiedenen Personengruppen

Die Daten bestätigen somit die im Anschluss an die Interviewphase gewonnene Erkenntnis, dass die Befragten zu Beginn ihrer Berufsausbildung insbesondere auf die Anerkennung der Vorgesetzten besonderen Wert legen. Für einen Großteil der Auszubildenden ist diese Anerkennung sehr wichtig. Ob hierfür, wie bereits vermutet, die mögliche Vorbildfunktion der Vorgesetzten oder deren Einfluss auf die Weiterbeschäftigung der Auszubildenden ausschlaggebend ist, kann anhand der erhobenen Daten nicht überprüft werden. Die Abbildung zeigt, dass es immerhin für 44,8 % der Auszubildenden sehr wichtig ist, von den Kund(inn)en für ihre Leistungen Anerkennung zu erhalten. Die Anerkennung von Lehrer/innen, Kolleg(inn)en und insbesondere von anderen Auszubildenden ist den Befragten dagegen selten sehr wichtig.

Es wird relativ deutlich, dass die Anerkennung im Betrieb und dabei insbesondere von Seiten der Vorgesetzten und Ausbilder/innen am wichtigsten für die Auszubildenden ist. In wieweit die Befragten tatsächlich Anerkennung in der Eingangsphase der Berufsausbildung erhalten und ob eine Nichtanerkennung von Leistungen besonders belastend ist, wird im Folgenden betrachtet.

Gut jede/jeder Fünfte der befragten Auszubildenden (21,3 %) gibt an, dass ihre/seine Leistungen im Betrieb entweder nur selten (19,3 %) oder nie (2 %) anerkannt würden. Auf den Bereich der Berufsschule bezogen, erhöht sich der Anteil auf über 41 % der Befragten. Hier wird die von den Auszubildenden erbrachte Leistung in 34,9 % selten und in 6,2 % der Fälle nie anerkannt. Speziell in der Berufsschule erhalten die Auszubildenden folglich relativ häufig keine Anerkennung für ihre Leistungen.

Ob die Nichtanerkennung der Leistungen allerdings zugleich als Problem empfunden wird, hängt wiederum sehr stark von den Interaktionspartner(inne)n ab, von denen die Auszubildenden keine Anerkennung erhalten. Die Auswertung zu den Belastungshäufigkeiten der Anerkennungsaspekte (siehe Kapitel 6) zeigt, dass das Ausbleiben der Anerkennung im Betrieb häufiger als sehr belastend von den Befragten empfunden wird als die Nichtanerkennung in der Berufsschule. Immerhin 41,7 % der Auszubildenden, die selten oder nie im Betrieb Anerkennung erhalten, geben an, dass sie diese Tatsache sehr belasten würde (Belastungshäufigkeit). Bleibt hingegen die Anerkennung in der Berufsschule aus, ist es lediglich für 14,6 % der Betroffenen sehr belastend.

Eine vielleicht naheliegende Erklärung könnte in der unterschiedlichen Bedeutung gesehen werden, die der Anerkennung durch verschiedene Personengruppen von den Auszubildenden beigemessen wird. Wie gesehen, ist den Befragten z. B. die betriebliche Anerkennung wichtiger als die berufsschulische. Aufgrund dieser Bedeutungszuschreibung scheint es nicht mehr überraschend zu sein, dass das Ausbleiben der Anerkennung von Vorgesetzten und Ausbilder(inne)n belastender ist als das Fehlen der Anerkennung durch die Berufsschullehrer/innen. Die statistische Überprüfung des Zusammenhangs mit Hilfe von Chi²-Tests bestätigt die Vermutung. Zwar sind diese

Ergebnisse aufgrund der geringen Fallzahlen mit entsprechender Vorsicht zu bewerten, als Hinweise auf bestehende Zusammenhänge können sie allerdings sehr wohl verstanden werden. Die sich in den Kontingenztabellen abzeichnenden Tendenzen sind für die Anerkennung durch Vorgesetzte und Ausbilder/innen sowie durch Lehrer/innen gleich und auch nicht wirklich überraschend: Je wichtiger den Auszubildenden die Anerkennung einer Personengruppen ist, umso wahrscheinlicher ist es, dass eine Nichtanerkennung der Leistung durch diese als sehr belastend empfunden wird.

Als signifikant und ausgeprägt (Cramers V: 0,219) hat sich der Zusammenhang bei der Anerkennung durch Berufsschullehrer/innen herausgestellt.

Wichtigkeit der Anerkennung von Berufsschullehrer(inne)n		Nichtanerkennung in der Berufsschule		Gesamt
		belastet sehr.	belastet kaum oder nicht.	
Sehr wichtig	Anzahl	9	18	27
	% von Wichtigkeit der Anerkennung	33,3 %	66,7 %	100 %
	Standardisierte Residuen	2,5	- 1,0	
Wichtig	Anzahl	15	89	104
	% von Wichtigkeit der Anerkennung	14,4 %	85,6 %	100 %
	Standardisierte Residuen	- 0,1	0	
Unwichtig	Anzahl	5	54	59
	% von Wichtigkeit der Anerkennung	8,5 %	91,5 %	100 %
	Standardisierte Residuen	- 1,3	0,5	
Ganz unwichtig	Anzahl	1	12	13
	% von Wichtigkeit der Anerkennung	7,7 %	92,3 %	100 %
	Standardisierte Residuen	- 0,7	0,3	
Gesamt	Anzahl	30	173	203
	% von der Gesamtzahl	14,8 %	85,2 %	100 %

Tabelle 26: Kontingenztafel: Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit der Anerkennung durch Berufsschullehrer(inne)n und der Belastungen aufgrund der Nichtanerkennung in der Berufsschule

Die Wahrscheinlichkeit, dass das Ausbleiben von Anerkennung durch die Berufsschullehrer/innen sehr belastend ist, fällt von 33,3 % bei den Auszubildenden, denen die Anerkennung sehr wichtig ist, z. B. auf 14,4 %, falls diese nur noch als wichtig erachtet wird. In ähnlicher Weise, nur auf einem höheren Niveau, sinkt die Wahrscheinlichkeit für das Entstehen von Belastungen bei der Anerkennung durch Vorgesetzte und Ausbilder(inne)n. Hierbei fällt der Anteil der Befragten, die das Ausbleiben der Anerkennung als sehr belastend empfinden, von 48,6 % (sehr wichtig) auf 26,5 % (wichtig). Diese Ergebnisse stützen die Vermutung, dass es an der Bedeutung liegt, die die Auszubilden-

den der jeweiligen Anerkennung beimessen, ob ihr Ausbleiben als sehr belastend empfunden wird.

Alleine von der Bedeutungszuschreibung kann es jedoch nicht abhängen, ob fehlende Anerkennung zum Problem wird oder nicht. Betrachtet man nämlich die Anerkennung durch Kund(inn)en, so scheint dieser Zusammenhang nicht zuzutreffen. Zwar geben 44,8 % der Befragten an, dass ihnen die Anerkennung von Kund(inn)en sehr wichtig sei, bleibt diese allerdings aus (27,4 % der Befragten erhalten selten oder nie Anerkennung von Kund(inn)en), so empfinden dies gerade einmal 4,3 % der Betroffenen als sehr belastend. Das Ausbleiben der Kundenanerkennung hat damit die geringste Belastungshäufigkeit aller betrachteten Ausbildungsaspekte. Trotz der Wichtigkeit der Kundenanerkennung wird das Ausbleiben für die Auszubildenden nur sehr selten wirklich zu einem Problem.

Ähnlich wie bei der Betrachtung der Konflikte im Zusammenhang mit den Konfliktpartner(inne)n, kann auch an dieser Stelle die unterschiedliche Sanktionsschwere der Nichtanerkennung in Abhängigkeit von der Positions- oder Situations-Rolle der Interaktionspartner/innen als rollentheoretische Begründung für die unterschiedlichen Belastungen herangezogen werden (siehe Kapitel 9.2). So kann die Anerkennung durch Kund(inn)en von den Auszubildenden als wichtige Bestätigung der Arbeitsleistung – in der Eingangsphase der Berufsausbildung vielleicht sogar als wichtiger Hinweis auf die Richtigkeit der erst kürzlich getroffenen Berufswahl – verstanden werden. Eine besondere Sanktionsschwere dürfte dem Ausbleiben der Anerkennung von Kund(inn)en als Situations-Rollenträger/innen aber nicht zukommen. Anders sieht es da schon bei der Nichtanerkennung durch Vorgesetzte oder Ausbilder/innen aus. Diese Inhaber/innen verfügen als Positions-Rollenträger/innen innerhalb der betrieblichen Arbeitsorganisation über Sanktionsgewalt, die bis zur Kündigung der Auszubildenden innerhalb der Probezeit führen kann. Die mit solchen Sanktionen verbundenen gravierenden Folgen für die Auszubildenden können als Grund für die erhöhte Belastungswahrscheinlichkeit angesehen werden. Anerkennung durch Vorgesetzte kann in diesem Sinne als existenzsichernde Beurteilung der Auszubildendenleistungen verstanden werden.

Die Untersuchung weiterer Zusammenhänge zwischen den Belastungen durch das Ausbleiben von Anerkennung und verschiedenen personen- und betriebspezifischen Prädiktoren hat bereits in Kapitel 6 keine ausgeprägten signifikanten Ergebnisse aufgezeigt. Im Einzelnen bedeutet dies, dass weder bei bestimmten Gruppen von Auszubildenden noch unter bestimmten einzelbetrieblichen Ausbildungsbedingungen überdurchschnittlich häufig oder selten Belastungen wegen fehlender Anerkennung auftreten.

Die Frage danach, wann bzw. für welche Leistungen den Auszubildenden der Erhalt von Anerkennung besonders wichtig ist, zeigt, dass immerhin 41,1 % der Befragten der Zeitpunkt egal sind.

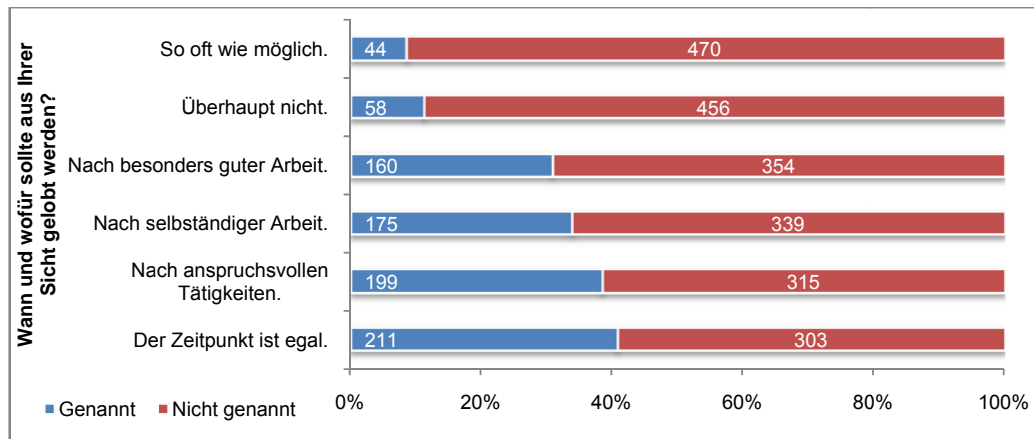


Abbildung 28: Art und Zeitpunkt der Anerkennung

Die Grafik macht aber auch deutlich, dass es den Auszubildenden mehrheitlich nicht darauf ankommt, so oft wie möglich gelobt zu werden. Vielmehr sind es – wie schon im Anschluss an die Interviewphase vermutet – die anspruchsvollen, selbständig ausgeführten oder besonders gut erledigten Arbeiten, für die die Befragten gerne gelobt werden.

9.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Daten zu den individuellen Häufigkeiten des Zutreffens von Anerkennung zeigen deutliche Unterschiede, was den Erhalt von Anerkennung im Betrieb und in der Berufsschule betrifft. In den Schulen bleibt die Anerkennung der Leistungen der Auszubildenden in fast doppelt so vielen Fällen aus (41 % im Vergleich zu 21,3 %). Wenn von einem systematischen Anerkennungsdefizit gesprochen werden soll, dann wohl in Bezug auf das Anerkennungsverhalten

der Berufsschullehrer/innen und nicht in Bezug auf die Anerkennung durch das betriebliche Ausbildungspersonal.

Die Auswertung des Fragebogenbereichs Anerkennung macht ebenfalls deutlich, dass die Auszubildenden durchaus unterscheiden, von welchen Personen ihnen die Anerkennung sehr wichtig ist und von welchen die Anerkennung der Leistungen eher als weniger wichtig empfunden wird. Insbesondere im Betrieb, und dann von Vorgesetzten und Ausbilder(inne)n, wird die Anerkennung als wichtig erachtet und ihr Ausbleiben als sehr belastend empfunden. Zwar ist den Auszubildenden auch Anerkennung von Kund(inn)en im Betrieb sehr wichtig, bleibt diese allerdings aus, wird dieses kaum als sehr belastend erlebt. Hierfür könnte, wie aufgezeigt, die unterschiedliche Sanktionsschwere der ausbleibenden Anerkennung in Abhängigkeit von der Rolle der Interaktionspartnerin/des Interaktionspartners verantwortlich sein. Nichtanerkennung als eine besonders große Beleidigung (vgl. Todorov 1996, S. 102) scheint umso belastender, je wichtiger die Meinung der Anerkennenden/des Anerkennenden für die Anerkennungsempfängerin/den Anerkennungsempfänger ist und je schwerwiegender die Folgen der Nichtanerkennung als Sanktion von den Auszubildenden eingeschätzt werden.

Dabei bedarf es nach den vorliegenden Daten keines großen Aufwands, die Belastungen aufgrund fehlender Anerkennung zu reduzieren. Die Auswertung der Angaben zu der Frage nach der erwünschten Form der Anerkennung zeigt, dass sich die Befragten insbesondere nach anspruchsvollen und selbstständig erledigten Arbeiten Anerkennung erhoffen. Bereits der Erhalt von Lob im Ausbildungsbetrieb oder die Übertragung anspruchsvoller Aufgaben senken die Wahrscheinlichkeit, dass es zu Problemen aufgrund von Anerkennungsdefiziten bei den Auszubildenden kommt, beträchtlich. Erleben die Auszubildenden keinerlei Anerkennung im Ausbildungsbetrieb, so empfindet fast jede/jeder Dritte (29,3 %) diese Situation als sehr belastend. Schon das einfache Lob eines Vorgesetzten reduziert diesen Anteil auf 4,9 %. Die Auszubildenden, die als Anerkennung ihrer Leistungen anspruchsvolle Tätigkeiten von den Vorgesetzten übertragen bekommen, empfinden die Anerkennungssituation in nur noch 2,6 % der Fälle als besonders belastend.

10 Anpassung an den Zeitrhythmus

10.1 Einleitung und theoretische Grundlagen

Wenn Beanspruchungen von Mitarbeiter(inne)n wissenschaftlich untersucht werden, dann sind Arbeitszeitaspekte und die mit ihnen für die Arbeitnehmer/innen verbundenen Probleme immer von besonderer Bedeutung. Insbesondere bei Untersuchungen, die sich auf die Einzelhandelsbranche beziehen, sind spätestens seit den Modifikationen des Gesetzes über den Ladenschluss in den Jahren 1996 und 2003 (LadSchlG 2003) und der damit verbundenen staatlichen Deregulierung, die Arbeitszeitbelastungen der Mitarbeiter/innen in den Fokus gerückt (vgl. hierzu beispielsweise Möll/Hilf 2004; Stock/Bogus/Stowasser 2004; Voss-Dahm/Lehndorf 2003; Zülch/Stock/Stowasser 2005)⁵⁰. Die gesetzlichen Änderungen der letzten Jahre und die damit verbundenen längeren Ladenöffnungszeiten im Einzelhandel führten dazu, dass der Trend zu flexiblen Arbeitszeiten und der Einsatz hochflexibler Schichtsysteme zugenommen haben (vgl. beispielsweise Meissner/Pfahl/Wotschack 2000, S. 31 ff.; Schier/Szymenderski 2007, S. 9; Zülch/Stock/Stowasser 2005, S. 12).

Untersuchungen zu flexiblen Arbeitszeitmodellen im Bereich des Arbeitsschutzes und der Arbeitsmedizin, kommen zu dem Ergebnis, dass sich eine flexible Arbeitszeitgestaltung auf die Gesundheit und das psychosoziale Wohlbefinden von Arbeitnehmer(inne)n auswirken. So werden z. B. in dem von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin in Auftrag gegebenen Forschungsprojekt „Flexible Arbeitszeiten“ die Lage und die Dauer der Arbeitszeiten sowie die Möglichkeiten der Arbeitnehmer/innen bei der Mitbestimmung der Arbeitszeitgestaltung untersucht (vgl. Janßen/Nachreiner 2004). Es zeigt sich, dass gerade variable Arbeitszeiten, wenn sie nicht

⁵⁰ Darüber hinaus wurde mit der Föderalismusreform im Jahre 2006 die Gesetzgebungskompetenz in Sachen Ladenschluss an die Bundesländer übertragen. Die Ladenschlusszeiten können seit dem durch länderspezifische Regelungen an die Bedürfnisse der Bevölkerung in der jeweiligen Region angepasst werden. In Nordrhein-Westfalen trat zum 21. November 2006 das Gesetz zur Regelung der Ladenöffnungszeiten (LÖG-NRW) in Kraft. In Bezug auf die allgemeinen Ladenschlusszeiten wurde durch das LÖG-NRW eine sogenannte 6x24-Regelung eingeführt, nach der die Geschäfte nicht mehr wie zuvor werktags mindestens zwischen 20 und 6 Uhr geschlossen sein müssen (vgl. LadSchlG 2003, § 3), sondern ganztägig geöffnet sein dürfen (vgl. LÖG-NRW 2006, § 4 Abs. 1).

durch die Arbeitnehmerin/den Arbeitnehmer selbst geplant werden können, „mit deutlichen Beeinträchtigungen der Gesundheit und des Wohlbefindens verbunden sind“ (Janßen/Nachreiner 2004, S. 5). Vergleichbare Ergebnisse finden sich in anderen Arbeitszeituntersuchungen, so z. B. in der bundesweiten repräsentativen Beschäftigtenbefragung zu Arbeitsorganisation, Tätigkeitsprofilen und Arbeitszeitgestaltung, die vom Institut zur Erforschung sozialer Chancen (ISO) 2003 durchgeführt wurde (vgl. Bauer u. a. 2004; Bauer 2005).

In der hier durchgeführten Untersuchung werden Unstimmigkeiten und Frustrationen in Bezug auf die Arbeitszeitbedingungen im Einzelhandel nach dem ökologischen Ansatz (vgl. Bronfenbrenner 1981) aus Sicht der Auszubildenden thematisiert. In den folgenden Auswertungsschritten wird hinterfragt, wie die Auszubildenden die tägliche Arbeit in zeitlicher Hinsicht wahrnehmen und welche Schwierigkeiten der einzelhandelstypische Arbeitszeitrhythmus gerade in der Eingangsphase der Berufsausbildung mit sich bringt.

10.2 Befunde aus der Interviewphase

Im Bereich der Arbeitszeitaspekte berichten die Auszubildenden über einige für sie problematische Sachverhalte. Das wohl am häufigsten erwähnte Problem ist die durch die Aufnahme der Ausbildung reduzierte Freizeit. Insgesamt geben 43 der 65 Befragten (66,2 %) an, dass ihnen neben der Arbeit im Betrieb und dem Besuch der Berufsschule zu wenig Freizeit bliebe. Die Dauer der täglichen Arbeitszeit ist für die Auszubildenden, die zuvor in der Regel den Zeitrhythmus der Schule gewöhnt waren, eine besondere Belastung. So berichtet beispielsweise der Auszubildende BV04, der eine Ausbildung zum Verkäufer bei einem Lebensmitteldiscounter absolviert, Folgendes:

BV04: Nur, was halt ein bisschen nervig ist, man macht die Schicht von zehn bis zwanzig Uhr, steh um acht Uhr auf und ist abends viertel nach neun, halb zehn zu Hause. Von dem Tag hat man ja dann nichts mehr. Das ist halt das einzig Doofe [00:54:43]. Weil Schule, da hatte man um zwei Uhr Schule aus, man konnte selbst entscheiden, ob man irgendwas großartig macht oder nicht. Und hatte dann den ganzen Tag. Und jetzt merkt man auch, wenn man im Berufsleben ist, wie schnell die Zeit vergeht. Die Wochen vergehen ratzfatz [00:55:04].

Zusätzlich ist für viele Auszubildende die Lage der Arbeitszeiten ein Problem, da sie häufig zu Zeiten arbeiten müssen, zu denen ihre Freunde oder die Familie frei haben.

ZK03: Ja, es gab schon mal Probleme wegen den Arbeitszeiten, was dann halt den Samstag angeht. Ja, oder wenn ich halt wie heute zum Beispiel, ich muss heute von acht bis ein Uhr zur Schule und von drei bis acht arbeiten. Dann hab ich morgen von viertel nach sechs bis eins und von drei bis acht wieder Dienst. Also quasi zwei Tage Dauereinsatz. Wenn ich dann erst ab neun Uhr quasi Zeit für meine Freundin hab, dann sagt sie auch schon mal: >Oh, das ist aber scheiße und so.< Also, das ist klar, wenn man dann viel machen muss, dann hat man wenig Zeit [00:14:01].

Die von ZK03 angesprochene ungünstige Lage der Arbeitszeiten im Einzelhandel stellt für viele Auszubildende ein besonderes Problem dar, da die hierdurch bedingten Auswirkungen auf das gewohnte Freizeitverhalten für viele Befragte besonders gravierend sind. Eine Auszubildende zur Verkäuferin, die angab, vor ihrer Ausbildung 13 Jahre lang Volleyball im Verein gespielt zu haben, äußert sich zu ihrem geänderten Freizeitverhalten wie folgt:

MV06: Volleyball schaff ich gar nicht mehr. Wenn wir um acht Uhr Training haben bis zehn Uhr und ich muss bis acht Uhr arbeiten, dann wäre ich vielleicht um halb neun, manchmal kommen wir auch später aus dem Laden. Ja wegen Kasse abmelden und dies und das alles. Ja dann wäre ich vielleicht um halb neun, neun Uhr beim Training und das würde sich dann auch nicht mehr lohnen. Und von daher muss ich, hab ich mir gedacht, dann hör ich lieber ganz auf, weil vor allen Dingen, ich hab auch gar keine, also ich hab nicht viel Freizeit für mich selber. Ich bin ja, wenn ich, also ich, ich hätte das nicht schaffen können, weil ich muss auch nach Dortmund. Nach Dortmund fahren ist auch eine Stunde. ... Von daher, da bleibt auch nicht viel Freizeit. Also ich hab einen Tag in der Woche frei und nach der Schule. Und halt den Sonntag auch. Aber so die anderen Tage, da bin ich total, also da bin ich sowie gar nicht da eigentlich [00:19:41].

Der von der Auszubildenden angesprochene weite und zeitaufwendige Weg zur Arbeit ist ein Aspekt, der in der weiteren Untersuchung zusammen mit der Dauer der Arbeitszeit thematisiert wird. Von den Auszubildenden wird lediglich zwischen Arbeitszeit und Freizeit unterschieden. Wenn aufgrund eines weit vom Wohnort entfernt liegenden Ausbildungsbetriebs der Arbeitsweg sehr lang ist, stellt dies für die Betroffenen eine Verkürzung der Freizeit und somit quasi eine Verlängerung der Arbeitszeit dar.

Neben der Dauer und der Lage der Arbeitszeiten ist für einige Befragten auch die Frage nach einer planbaren Freizeit ein wichtiger Aspekt. Nur sehr

kurzfristig zu erfahren, an welchen Tagen z. B. in der nächsten Woche gearbeitet werden muss und kein Mitbestimmungsrecht bei diesen Entscheidungen zu haben, sind weitere Probleme, die dem Bereich Arbeitszeitaspekte zuzuordnen sind.

BK05: Die Gewöhnung an die Arbeitszeiten war sehr schwierig. Weil ich kannte das halt nur eben vormittags zu arbeiten bis nachmittags vielleicht – aber nicht bis in den späten Abend. Dass man halt erst um viertel nach acht das Geschäft verlässt oder so. Auch das ich nicht mitbestimmen kann wann ich frei habe. Ich weiß erst immer am Samstag wann ich in der Woche darauf arbeiten muss und weiß auch dann erst, wann ich in der nächsten Woche einen freien Tag habe. D.h. ich kann mit Freunden nichts planen, mit Familie selten was planen. Sondern nur sehr, sehr spontan sein und das ist wirklich am Anfang noch schwieriger gewesen. Man hat sich jetzt halt so ein bisschen daran gewöhnt aber das Nonplusultra ist es halt nicht [00:19:10].

Weitere Probleme, die von den Befragten angesprochen wurden und die dem Anforderungsbereich Anpassung an den Zeitrhythmus zugeordnet werden, sind der „Erhalt zeitlicher Vorgaben“, „Stress durch hohes Kundenaufkommen“, „Zeitdruck während der Arbeit“ und „häufig zu leistende Überstunden“ (vgl. Besener 2010; Besener 2009, S. 62 ff.). Zusammen mit den oben thematisierten Aspekten wurden diese Sachverhalte hinsichtlich der Häufigkeit ihres Zutreffens und der durch sie hervorgerufenen Belastungen in der standardisierten Befragung thematisiert (siehe Kapitel 6.3.2).

10.3 Standardisierte Erhebung

10.3.1 Datenerhebung

Auf welche Weise die angesprochenen Interviewergebnisse im Bereich Anpassung an den Zeitrhythmus in den Fragebogen eingegangen sind und welche Antwortvorgaben zur Auswahl gestellt werden, ist der folgenden Tabelle zu entnehmen.

Fragebogenkategorie: Anpassung an den Zeitrhythmus		
Dimensionen	Indikatoren	Fragebogenitems und Antwortvorgaben
Planbarkeit der AZ	Arbeitszeitstruktur	36. Wie ist Ihre Arbeitszeit geregelt? Regelmäßige feste Arbeitszeit, Regelmäßige wechselnde Schichtarbeitszeit, Unregelmäßige Arbeitszeiten, Sonstiges, und zwar:
	Informationsvorlauf	37. Falls Sie unregelmäßige Arbeitszeiten haben, wie lange im Voraus erfahren Sie, wann Sie arbeiten müssen? 1-7 Tage; 8-14 Tage; Mehr als zwei Wochen; Sonstiges, und zwar:
Dauer der AZ	Überstunden	40. „Ich muss länger arbeiten als eigentlich festgelegt.“ Trifft immer, häufig, selten oder nie zu; Belastet mich sehr, kaum oder gar nicht
	Geringe Freizeit und weiter Arbeitsweg	40. „Ich habe insgesamt zu wenig Freizeit.“ „Ich bin sehr lange unterwegs zur Arbeit.“ Trifft immer, häufig, selten oder nie zu; Belastet mich sehr, kaum oder nicht
Lage der AZ	Freizeit mit Freunden	40. „Wenn meine Freund(inn)en frei haben, muss ich arbeiten.“ Trifft immer, häufig, selten oder nie zu; Belastet mich sehr, kaum oder nicht
Neben den Dimensionen Dauer, Lage und Planbarkeit der Arbeitszeit wurden weitere Einzelaspekte, die Problembewältigungsstrategien sowie die Zufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung thematisiert.		
Einzelaspekte	Erhalt zeitlicher Vorgaben	40. „Für die Erledigung von Arbeitsaufgaben bekomme ich zeitliche Vorgaben.“ Trifft immer, häufig, selten oder nie zu; Belastet mich sehr, kaum oder nicht
	Zeitdruck während der Arbeit	40. „Bei der Arbeit fühle ich mich zeitlich unter Druck gesetzt.“ Trifft immer, häufig, selten oder nie zu; Belastet mich sehr, kaum oder nicht
	Hohes Kundenaufkommen	40. „Es ist für mich stressig, wenn viele Kundinnen/Kunden gleichzeitig etwas von mir wollen.“ Trifft immer, häufig, selten oder nie zu; Belastet mich sehr, kaum oder nicht
Zufriedenheit mit der AZ-Regelung	Gesamtzufriedenheit	38. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeitszeitregelung? Sehr zufrieden, Zufrieden, Im Großen und Ganzen zufrieden, Weniger zufrieden, Gar nicht zufrieden.
	Gründe für Unzufriedenheit mit der AZ	39. Falls Sie mit Ihrer Arbeitszeitregelung weniger oder gar nicht zufrieden sind, was stört Sie am meisten? Unregelmäßige Arbeitszeiten; Zu kurzfristige Arbeitseinteilung; Die Lage der Arbeitszeiten; Häufige Überstunden; Keine Mitbestimmung bei der Arbeitseinsatzplanung; Sonstiges, und zwar:

Tabelle 27: Operationalisierung der Fragebogenkategorie Arbeitszeitaspekte

10.3.2 Datenauswertung

10.3.2.1 Arbeitszeitregelungen in den Ausbildungsbetrieben

Die generellen Arbeitszeitregelungen in den Ausbildungsbetrieben sind sehr unterschiedlich. Von den befragten Auszubildenden haben mehr als die Hälfte wechselnde Arbeitszeiten (AZ), wobei in 134 dieser Fälle der Wechsel unregelmäßig erfolgt. 237 Auszubildende geben an, feste Arbeitszeiten zu haben. Betrachtet man, mit welchem zeitlichen Vorlauf die Jugendlichen mit unregelmäßig wechselnden AZ erfahren, wann sie arbeiten müssen, so zeigt sich, dass ein Großteil der Betroffenen (67,4 %) nur sehr kurzfristig (1 bis 7 Tage) über die kommenden Arbeitszeiten informiert wird.

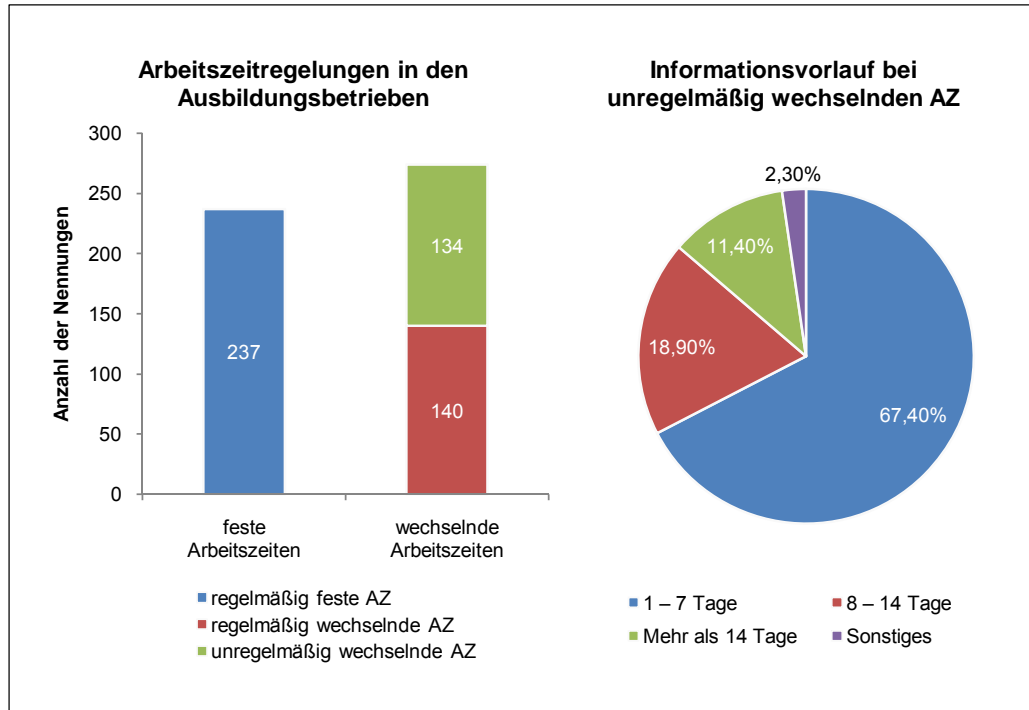


Abbildung 29: Arbeitszeitregelungen in den Ausbildungsbetrieben und Informationsvorlauf bei unregelmäßig wechselnden Arbeitszeiten (AZ)

Gerade einmal 15 Auszubildende (11,4 %) mit unregelmäßig wechselnden Arbeitszeiten erfahren mehr als zwei Wochen im Voraus, zu welchen Zeiten sie arbeiten müssen. Der kurze Informationsvorlauf hat zur Folge, dass die Freizeit für die Auszubildenden nur noch schlecht planbar ist⁵¹.

Dass die Zufriedenheit der Befragten mit ihrer AZ-Regelung höchst signifikant mit der Art der Regelung im Ausbildungsbetrieb zusammenhängt, ist nicht weiter überraschend (siehe Tabelle 20 der Anlage 5 im Anhang). Der Anteil der wenig bis gar nicht mit ihren Arbeitszeiten zufriedenen Befragten ist in der Gruppe der Auszubildenden mit unregelmäßig wechselnden Zeiten mehr als doppelt so hoch wie bei den Befragten mit festen AZ (41,8 % im Vergleich zu 20,8 %). Insbesondere die Tatsache, dass die Arbeitszeiten unregelmäßig wechseln, trägt zur Unzufriedenheit der Befragten bei. Vergleicht man die Anteile der mit der AZ-Regelung unzufriedenen Auszubildenden, so fällt auf, dass bei regelmäßig wechselnden Arbeitszeiten der Anteil der Un-

⁵¹ Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen im Einzelhandel. So stellen z. B. Zülch, Stock und Stowasser (2005) oder Hilf und Jacobsen (2000) fest, dass die Festlegung von Personaleinsatzzeiten im Einzelhandel häufig sehr kurzfristig erfolgt (vgl. Zülch/Stock/Stowasser 2005, S. 12 f.; Hilf/Jacobsen 2000, S. 210).

zufriedenen mit 24,6 % nur knapp über dem Wert der Auszubildenden mit festen Arbeitszeiten liegt.

Dass die Arbeitszeitregelung ebenfalls in einem ausgeprägten Zusammenhang zu der Gesamtzufriedenheit der Auszubildenden mit ihrer Ausbildung steht, zeigt die folgende Kontingenztafel.

Arbeitszeitregelung		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt			Gesamt
		(Sehr) zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Regelmäßig feste AZ	Anzahl	168	51	18	237
	% von „Arbeitszeitregelung“	70,9%	21,5%	7,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,7	-0,2	-1,4	
Regelmäßig wechselnde AZ	Anzahl	101	28	11	140
	% von „Arbeitszeitregelung“	72,1%	20,0%	7,9%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,7	-0,5	-1,0	
Unregelmäßig wechselnde AZ	Anzahl	75	34	25	134
	% von „Arbeitszeitregelung“	56,0%	25,4%	18,7%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,6	0,8	2,9	
Gesamt	Anzahl	344	113	54	511
	% der Gesamtzahl	67,3%	22,1%	10,6%	100,0%

X² (df) nach Pearson: 15,712 (4)**; Cramers V: 0,214
 0 Zellen (0,0 %) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale Häufigkeit ist 14,16.

Tabelle 28: Ergebnis der Chi²-Unabhängigkeitsprüfung zwischen der Arbeitszeitregelung im Betrieb und der Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Ausbildung insgesamt

In der Gruppe der Auszubildenden mit unregelmäßig wechselnden Arbeitszeiten ist der Anteil der unzufriedenen Befragten mehr als doppelt so groß wie in den beiden anderen Gruppen. Bei der Gesamtzufriedenheit mit der Ausbildung zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei der Zufriedenheit mit den AZ-Regelungen selbst. Insbesondere die Befragten, die unregelmäßig wechselnde AZ haben, sind überdurchschnittlich häufig unzufrieden (18,7 %). Bei den Auszubildenden mit festen und regelmäßig wechselnden Arbeitszeiten ist der Anteil der unzufriedenen Befragten mit 7,6 % und 7,9 % annähernd gleich groß.

Insgesamt sind 139 Auszubildende, also gut ein Viertel (27 %) aller Befragten, wenig bis gar nicht zufrieden mit den Arbeitszeitregelungen. Welche Gründe für die Unzufriedenheit von den Auszubildenden genannt werden, ist der folgenden Auflistung zu entnehmen.

- Lage der Arbeitszeit (73)
- Häufige Überstunden (66)
- Unregelmäßige Arbeitszeiten (53)

- Keine Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der AZ-Planung (51)
- Kurzfristige Arbeitseinteilung (31)

Unregelmäßig wechselnde Arbeitszeiten und die kurzfristige Arbeitseinteilung gehören zu den am häufigsten genannten Gründen für die Unzufriedenheit der Auszubildenden mit den Arbeitszeitregelungen. Häufiger werden nur noch die Lage der Arbeitszeit (z. B. häufige Samstagsarbeit oder das Arbeiten bis in die späten Abendstunden) und die häufig zu leistenden Überstunden als Ursachen für die Unzufriedenheit angeführt. Deutlich wird, dass mangelnde Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Arbeitszeiteinteilung zur Unzufriedenheit mit den Arbeitszeitregelungen beitragen. Neben den hier angeführten häufigen Gründen werden vereinzelt die generelle Dauer der Arbeitszeit (4) (unabhängig von den zu leistenden Überstunden) und eine ungünstige Aufteilung der Arbeitszeiten (3) (z. B. mit mehrstündigen Pausenzeiten pro Tag) als Gründe für die Unzufriedenheit angeführt. Festzustellen ist, dass die Unzufriedenheit oftmals aus mehr als nur einem Sachverhalt resultiert. Die 139 Befragten, die mit den Arbeitszeitregelungen wenig bis gar nicht zufrieden sind, geben durchschnittlich zwei Gründe für ihre Unzufriedenheit an.

Dass weniger die Dauer, sondern insbesondere die Lage der Arbeitszeit als Grund für die Unzufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung genannt wird, kann mit der spezifischen Situation der Auszubildenden zu Beginn ihrer Erwerbsbiographie erklärt werden. Natürlich stellt der Wechsel von der Schule in die Ausbildung eine gravierende zeitliche Veränderung dar, an die sich die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung zunächst einmal gewöhnen müssen. Der Anteil der zur Verfügung stehenden Freizeit nimmt in der Regel mit Beginn der Ausbildung erheblich ab. Aber dies alleine scheint für die Befragten noch nicht so belastend zu sein. Insbesondere die Lage der Arbeitszeit und somit auch die Lage der zur Verfügung stehenden Freizeit wird als Grund für die Unzufriedenheit mit den Arbeitszeiten angeführt.

Ein Erklärungsansatz hierfür ist die mangelnde Möglichkeit, die verbleibende Freizeit sozial zu nutzen (vgl. Hilf/Jacobsen 2000, S. 212). Die Auszubildenden sind zu Beginn der Berufsausbildung in einer Phase, die u. a. dadurch gekennzeichnet ist, dass sich der bestehende Freundeskreis im Umbruch be-

findet. Einige Freunde/Freundinnen gehen weiterhin zur Schule oder beginnen auch eine Berufsausbildung, in der sie ihrerseits mit veränderten zeitlichen Bedingungen zurechtkommen müssen. Unsere Untersuchung zeigt, dass die im Einzelhandel häufig vorherrschenden langen Mittagspausen dazu führen, dass Auszubildende z. B. von morgens 10 Uhr bis abends 20 Uhr mit einer zweistündigen Pause arbeiten müssen. Insbesondere die frühen Morgenstunden vor Arbeitsbeginn und die langen Pausenzeiten stellen für die Auszubildenden entwertete Freizeit dar, die nicht mit Familienmitgliedern oder dem Freundeskreis gemeinsam genutzt werden kann (vgl. Hiel-scher/Hildebrandt 2001).

Zu dieser Entwertung der Freizeit tragen ebenfalls die anderen häufig genannten Gründe für die Unzufriedenheit mit der AZ-Regelung bei. Diese haben nämlich alle eines gemein: Sie führen dazu, dass die im Vergleich zu der Zeit vor der Ausbildung reduzierte Freizeit weniger gut vorhersehbar und planbar ist. Egal ob anfallende Überstunden, unregelmäßige Arbeitszeiten, mangelnde Möglichkeiten der Mitbestimmung bei der AZ-Planung oder eine kurzfristige Arbeitseinteilung, alles das sind Aspekte, die es den Auszubildenden zusätzlich zu der generell ungünstigen Lage der AZ im Einzelhandel erschweren, die zur Verfügung stehende Freizeit sozial zu nutzen. Raehlmann u. a. (1993) bezeichnen dies in einer Studie über die Arbeitszeiten von Beschäftigten im Einzelhandel und deren Einfluss auf außerbetriebliche Aktivitäten ganz allgemein als Wechselwirkungen zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Lebenswelt.

Hinzu kommt, dass sich die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung an die im Vergleich zur Schulzeit veränderten zeitlichen Belastungen gewöhnen müssen. Sie benötigen mehr Zeit zur Regeneration von den ungewohnten zeitlichen Belastungen als die Arbeitnehmer/innen, die bereits länger im Einzelhandel beschäftigt sind. Immer wieder haben Auszubildende in den Interviews angeführt, dass sie gerade in den ersten Wochen der Berufsausbildung viel Zeit zur Erholung vom Arbeitsalltag benötigten, sich nach und nach aber an die Belastungen gewöhnt hätten (vgl. Besener 2010; Besener 2009, S. 62 ff.).

Die Tatsache, dass die Dauer der Arbeitszeit wesentlich seltener als Grund für die Unzufriedenheit mit der AZ-Regelung angegeben wird als die Lage der Arbeitszeit, deutet darauf hin, dass die Anpassung an die veränderte zeitliche Belastung schneller gelingt als die Gewöhnung an die Schwierigkeit, Privatleben und Beruf miteinander zu vereinbaren (Reduzierung sozialer Kontakte).

Dass Mitarbeiter/innen im Einzelhandel heutzutage zu „arbeitnehmerunfreundlichen“ Zeiten – z. B. in den späten Abendstunden oder am Wochenende – arbeiten müssen, kann als branchenimmanent und aus einzelwirtschaftlicher Sicht als „unvermeidbar“ angesehen werden. Viele der anderen genannten Gründe für die Unzufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung, die, wie aufgezeigt, zu einer Entwertung der Freizeit beitragen, könnten aber vermutlich auf betrieblicher Ebene mit Hilfe arbeitsorganisatorischer Maßnahmen vermieden oder zumindest reduziert werden. So scheinen aufgrund der vorliegenden Befunde gerade eine frühzeitige Personaleinsatzplanung unter Beteiligung der Mitarbeiter/innen – und somit auch der Auszubildenden – sowie die Reduzierung von Überstunden besonders geeignet zu sein, um die Unzufriedenheit der Betroffenen und die Entwertung ihrer Freizeit zu reduzieren.

Warum es gerade in der Eingangsphase der Berufsausbildung so wichtig ist, die Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Arbeitszeitregelung zu beachten, zeigt ein Blick auf die angeführten Gründe der Auszubildenden für Gedanken an einen Ausbildungsabbruch. Oftmals werden die empfundenen Arbeitszeitbelastungen von den Auszubildenden als potenzieller Abbruchgrund genannt. Es zeigt sich: je unzufriedener die Auszubildenden mit den AZ-Regelungen sind, umso häufiger wird an den Abbruch der Berufsausbildung gedacht. Ein entsprechender χ^2 -Unabhängigkeitstest in Verbindung mit der Berechnung des Assoziationsmaßes V nach Cramer zeigt einen ausgeprägten und höchst signifikanten Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit den AZ und den Gedanken an den Ausbildungsabbruch der Befragten auf.

Zufriedenheit mit der AZ-Regelung		Gedanken an einen Ausbildungsabbruch				Gesamt
		Ja, sehr häufig	Ja, schon öfter	Ja, aber selten	Nein	
(Sehr) zufrieden	Anzahl	3	6	38	185	232
	% von „Zufriedenheit mit der AZ-Regelung“	1,3%	2,6%	16,4%	79,7%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2,5	-3,1	-2,5	3,4	
Im Großen und Ganzen zufrieden	Anzahl	4	17	36	81	138
	% von „Zufriedenheit mit der AZ-Regelung“	2,9%	12,3%	26,1%	58,7%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,1	1,5	0,4	-0,5	
Eher unzufrieden	Anzahl	18	21	50	51	140
	% von „Zufriedenheit mit der AZ-Regelung“	12,9%	15,0%	35,7%	36,4%	100,0%
	Standardisierte Residuen	4,3	2,6	2,7	-3,9	
Gesamt	Anzahl	25	44	124	317	510
	% der Gesamtzahl	4,9%	8,6%	24,3%	62,2%	100,0%
χ^2 (df) nach Pearson: 84,338 (6)***; Cramers V: 0,288 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale Häufigkeit ist 6,76.						

Tabelle 29: Ergebnis der χ^2 -Unabhängigkeitsprüfung zwischen der Zufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung und den Gedanken an den Ausbildungsabbruch

Die Arbeitszeiten werden von den Auszubildenden von allen Abbruchgründen am häufigsten genannten (87 Nennungen). Abbruchgedanken entstehen umso häufiger, je unzufriedener die Befragten mit den Arbeitszeiten sind. Von den 232 Befragten, die zufrieden oder sehr zufrieden sind, hat ungefähr jede/jeder Fünfte (20,3 %) schon mal an den Abbruch der Berufsausbildung gedacht. Bei denjenigen, die im Großen und Ganzen zufrieden sind, sind es bereits 41,3 %. In der Gruppe der Auszubildenden, die wenig oder gar nicht zufriedenen sind, denkt ein Großteil (63,6 %) über den Abbruch der Ausbildung nach.

Bezieht man die Gründe für die Unzufriedenheit der Auszubildenden mit den AZ-Regelungen in die Zusammenhangsprüfung ein, so entsteht ein noch differenzierteres Bild.

Potenzielle Prädiktoren: Gründe für die Unzufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung	Abbruchgedanken aufgrund der Arbeitszeiten	
	χ^2 (df)	Cramers V
Unregelmäßige Arbeitszeiten	1,136 (1)	0,113
Kurzfristige Arbeitszeiten-Einteilung	0,261 (1)	0,054
Lage der Arbeitszeiten	9,371 (1)**	0,324
Häufige Überstunden	3,902 (1)*	0,209
Keine Mitbestimmung	3,033 (1)	0,185

Tabelle 30: Ergebnisse des χ^2 -Unabhängigkeitstests zwischen den Arbeitszeiten als Grund für Abbruchgedanken und potenzielle Prädiktoren

Dass die Befragten zu Zeiten arbeiten müssen, zu denen ihre Freunde/Freundinnen Freizeit haben (Lage der AZ), und häufig zu leistende Überstunden stehen in einem signifikanten und ausgeprägten Zusammenhang zu

den Abbruchgedanken aufgrund der erlebten Arbeitszeiten. Das bedeutet, dass die Befragten, die diese Gründe für ihre Unzufriedenheit angeben, überdurchschnittlich häufig aufgrund ihrer Arbeitszeiten an den Abbruch der Einzelhandelsausbildung denken.

Das Wissen über die oben aufgeführten Gründe für die Unzufriedenheit der Auszubildenden mit den Arbeitszeitregelungen und den Zusammenhängen zu den Abbruchgedanken bietet den Ausbildungsbetrieben wichtige Anhaltspunkte zur Verbesserung der Mitarbeiterzufriedenheit. Aus berufspädagogischer Perspektive stellt sich die Frage, ob bestimmte betriebs- oder personenspezifische Aspekte das Auftreten zeitlicher Belastungen begünstigen.

10.3.2.2 Arbeitszeitaspekte und Belastungen

Neben den oben thematisierten Aspekten, die sich auf die Lage und die Dauer der Arbeitszeit beziehen, werden ergänzend folgende zeitliche Aspekte betrachtet:

- „Erhalt zeitlicher Vorgaben“
- „Zeitdruck während der Arbeit“
- „Stress durch hohes Kundenaufkommen“
- „Weiter Arbeitsweg“

Abbildung 30 zeigt vergleichend, wie belastend die einzelnen Aspekte für die befragten Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel sind.

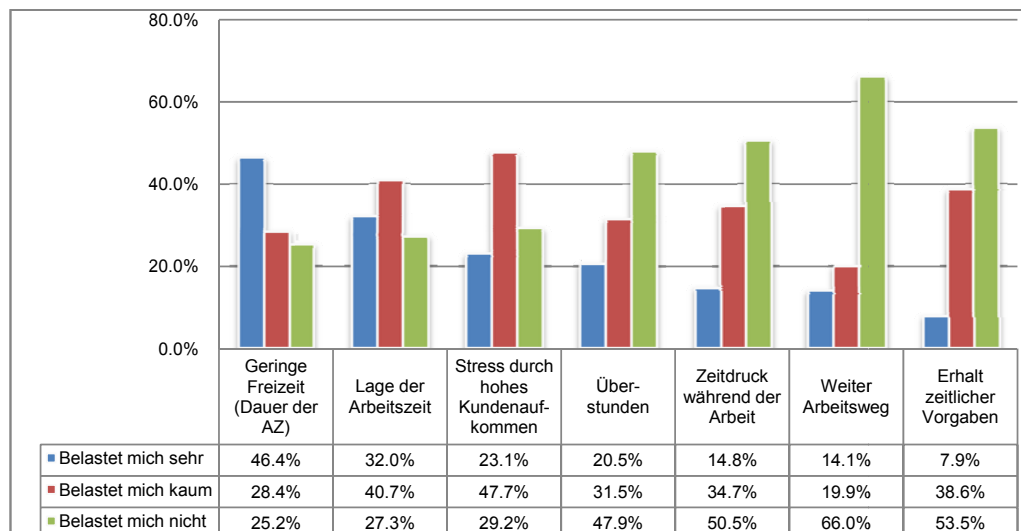


Abbildung 30: Hervorgerufene Belastungen durch die einzelnen Arbeitszeitaspekte

Die Betrachtung der AZ-Regelungen in den Ausbildungsbetrieben im letzten Auswertungskapitel hat gezeigt, dass insbesondere die Lage und eine schlecht zu planende Freizeit Gründe für die Unzufriedenheit der Auszubildenden sind. Die Dauer der Arbeitszeit wird hingegen nur von wenigen Befragten als Grund für die Unzufriedenheit angeführt. Die hier in den Blick genommenen hervorgerufenen Belastungen zeigen jedoch, dass gerade die in den Augen der Auszubildenden „geringe Freizeit“ sehr häufig als problematisch empfunden wird. Fast jede/jeder zweite Auszubildende gibt an, hierdurch sehr belastet zu sein. Dass die Auszubildenden zu Zeiten arbeiten müssen, zu denen ihre Freunde/Freundinnen Freizeit haben („Lage der Arbeitszeit“), empfindet annähernd jede/jeder Dritte der Befragten als sehr belastend. Von den weiteren, in die Betrachtung einbezogenen Arbeitszeitaspekten, gehen bei weitem nicht so häufig Belastungen aus. Die Aspekte „Zeitdruck während der Arbeit“, „Weiter Arbeitsweg“ und „Erhalt zeitlicher Vorgaben“ werden von einem Großteil der Befragten als nicht belastend beschrieben.

Zur Untersuchung der durch die Arbeitszeitaspekte hervorgerufenen Probleme wird mit Hilfe von Chi²-Unabhängigkeitstests zunächst der Frage nachgegangen, ob das Zutreffen der jeweiligen Aspekte mit bestimmten betriebs- und/oder personenspezifischen Faktoren zusammenhängt. So wird z. B. hinterfragt, ob Überstunden in bestimmten Betriebsformen besonders häufig vorkommen oder ob – wie eine repräsentative Befragung von Betrieben und Beschäftigten des Einzelhandels ergab – geschlechterspezifische Unterschiede beim Empfinden zeitlicher Belastung bestehen (vgl. Hilf/Jacobsen 2000, S. 213). Arbeitsbelastungen wirken sich bedingt durch individuelle, situative und soziale Aspekte unterschiedlich auf verschiedene Arbeitnehmer/innen aus (vgl. Rimann/Udris 1999, S. 404). Zur Untersuchung gruppenspezifischer Unterschiede bei den empfundenen Belastungen wird daher in einem zweiten Untersuchungsschritt betrachtet, ob die Arbeitszeitaspekte unter bestimmten Bedingungen überdurchschnittlich häufig oder selten sehr belastend für die Auszubildenden sind.

Die Ergebnisse der Unabhängigkeitstests bezüglich des Zutreffens der Arbeitszeitaspekte und der durch sie hervorgerufenen Belastungen sind in Tabelle 21 der Anlage 5 im Anhang zusammengefasst. Es sind nur vereinzelt

signifikante statistische Zusammenhänge zu den personen- und betriebspezifischen Aspekten nachweisbar. Bis auf eine Ausnahme sind diese Zusammenhänge alle als schwach zu bezeichnen. Der stärkste Zusammenhang besteht beim Aspekt „Zeitdruck während der Arbeit“. Das Zutreffen dieses Arbeitszeitaspekts steht in einem ausgeprägten und höchst signifikanten Zusammenhang zu der Betriebsform (Cramers V: 0,203). Der Blick in die Kontingenztafel des Chi²-Tests zeigt (siehe Tabelle 22 der Anlage 5 im Anhang), dass insgesamt ca. 60 % aller Auszubildenden angeben, schon einmal Zeitdruck während der Arbeit erlebt zu haben. Von den Befragten, die ihre Ausbildung bei Discountern absolvieren, haben 79,2 % Zeitdruck während der Arbeit erlebt. Dieser Druck wird darüber hinaus überdurchschnittlich häufig als sehr belastend empfunden. Gut jede/jeder vierte Befragte aus den Discountgeschäften gibt an, dass der Zeitdruck sehr belastend für sie/ihn sei. In der Gesamtstichprobe sind es mit durchschnittlich 13,3 % deutlich weniger Auszubildende.

Nach der qualitativen Studie hatte sich noch nicht abgezeichnet, dass Zeitdruck während der Arbeit mit der Betriebsform des Ausbildungsbetriebs zusammenhängen könnte. Die Interviewauswertung hat ergeben, dass insbesondere

- aufgrund eines hohen Kundenaufkommens,
- in Zeiten der Warenanlieferungen,
- bei fehlender Arbeitsroutine der Auszubildenden oder
- in Abhängigkeit von situativen Bedingungen (z. B. beim Kassieren)

Zeitdruck entsteht, der als sehr belastend empfunden wird (vgl. Besener 2010; Besener 2009, S. 66 ff.). Die Auswertung der in der Fragebogenerhebung thematisierten Arbeitszeitaspekte zeigt ebenfalls, dass fast jede/jeder vierte Befragte (23,3 %) angibt, dass der Stress bei hohem Kundenaufkommen sie/ihn sehr belastet. Aber dieser und die anderen Gründe kommen prinzipiell in allen Betriebsformen vor. Worin könnten Gründe zu sehen sein, dass in Discountgeschäften überdurchschnittlich häufig Zeitdruck bei der Arbeit entsteht?

Eine Erklärung kann in den Marktbedingungen der Einzelhandelsbranche und dem in den letzten Jahren über den Verkaufspreis ausgetragenen Ver-

drängungswettbewerb in Deutschland (vgl. Voss-Dahm 2003, S. 75) vermutet werden. Gerade in den Discountgeschäften hat der Verteilungskampf um Marktanteile, der zu einem erhöhten Kostendruck und zu Rationalisierungsbemühungen auf Seiten der Betriebe geführt hat, besondere Auswirkungen. Einer der grundlegenden Konkurrenzparameter in diesem Wettbewerb ist der Preis (vgl. Kirsch u. a. 1999, S. 21 f.)⁵². Da die Discounter schon immer an einem möglichst günstigen Verkaufspreis orientiert waren, ist der Kosten- und Rationalisierungsdruck hier besonders hoch. Dem Faktor Personal kommt als ein großer Kostenfaktor eine Schlüsselrolle bei der Preisgestaltung zu (vgl. Kirsch u. a. 1999, S. 22). Dies könnte dazu geführt haben, dass insbesondere die unter erhöhtem Kostendruck stehenden Discounter versuchen, über genaue (Zeit-)Vorgaben für die Tätigkeiten auf der Verkaufsfläche, Kostenvorteile zu realisieren, um so ihre vergleichsweise niedrigen Verkaufspreise erhalten zu können.

Schon im Rahmen anderer im Einzelhandel durchgeführter Untersuchungen wurde „deutlich, daß Arbeitsprozesse aus Rationalisierungsgründen tatsächlich standardisiert und automatisiert werden“ (Voss-Dahm 2003, S. 68). Die Arbeits- und Leistungsbedingungen im Einzelhandel haben sich in den letzten Jahren in starkem Maße verändert (vgl. hierzu beispielsweise Kirsch u. a. 1999; Meissner/Pfahl/Wotschack 2000; Voss-Dahm 2003, S. 70 ff.). Die Art der Arbeitsorganisation an der Schnittstelle zwischen Handel und Endverbraucher/in – auf der Verkaufsfläche – wird durch den Einsatz moderner Steuerungsmechanismen der Arbeit beeinflusst (vgl. Voss-Dahm 2003, S. 71). Auch in unserer Befragung nennen die Auszubildenden immer wieder ganz konkrete standardisierte Vorgaben, durch die sie sich während der Arbeit unter Druck gesetzt fühlen. Es handelt sich hierbei beispielsweise um genaue zeitliche Vorgaben, die beim Entpacken einer Palette auf der Verkaufsfläche eingehalten oder um die Anzahl der Artikel, die pro Stunde kassiert werden sollten (vgl. Besener 2010; Besener 2009, S. 66 ff.).

⁵² Neben dem Preis werden die Qualität (von Waren, Service und Marketing), der Wareneinkauf, die EDV-Technik und die Ladenöffnungszeiten als weitere wichtige Konkurrenzparameter angeführt (vgl. Kirsch u. a. 1999, S. 21 ff.).

Neben dem Zusammenhang zwischen dem Zeitdruck bei der Arbeit und der Form des Ausbildungsbetriebs sind auf Basis der von uns erhobenen Daten keine weiteren ausgeprägten Kontingenzen zu den personen- und betriebs-spezifischen Aspekten statistisch nachweisbar. Zusätzlich wird aber auch die individuelle Häufigkeit des Zutreffens eines Arbeitszeitaspekts – also die Frage danach, wie häufig ein Aspekt für die Ausbildungssituation der Befragten zutrifft (immer, häufig, selten, nie) – in die Zusammenhangsprüfung einbezogen. Die Ergebnisse belegen, dass die individuelle Häufigkeit, mit der ein Arbeitszeitaspekt zutrifft, in einem teilweise starken und höchst signifikanten Zusammenhang zu den hervorgerufenen Belastungen steht. Es ist nicht überraschend, dass hier ein Zusammenhang besteht – allein die Deutlichkeit dieser Zusammenhänge ist beachtlich.

Erleben die Auszubildenden z. B. lediglich selten Stress durch ein hohes Kundenaufkommen, so empfinden dies gerade einmal 3,3 % als sehr belastend. Führt das Kundenaufkommen hingegen häufig zu Stress bei den Befragten, so steigt der Anteil der sehr belasteten Auszubildenden schon auf 37,4 %. Das Problem ist noch gravierender, wenn Stress durch ein hohes Kundenaufkommen zum „Dauerzustand“ wird (trifft immer zu). Ist das der Fall, so sind bereits mehr als zwei Drittel der Befragten (69,8 %) hierdurch sehr belastet. Ähnlich ausgeprägt sind die Zusammenhänge bei den anderen Arbeitszeitaspekten. Einzig beim „Erhalt zeitlicher Vorgaben“ sind die Unterschiede im Zusammenhang mit der individuellen Häufigkeit des Zutreffens nicht ganz so deutlich (siehe Tabelle 23 bis 29 der Anlage 5 im Anhang).

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass es für das Entstehen von Problemen weniger wichtig ist, ob ein bestimmter Arbeitszeitaspekt generell zutrifft oder nicht, entscheidend ist vielmehr, wie häufig er zutrifft. In allen betrachteten Bereichen zeigt sich das gleiche Bild – je häufiger ein Aspekt zutrifft, umso belastender ist er für die Auszubildenden.

10.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Untersuchung der in den Ausbildungsbetrieben vorherrschenden Arbeitszeitregelungen hat ergeben, dass der Großteil der Auszubildenden wechselnde Arbeitszeiten hat. Des Weiteren hat sich gezeigt, dass gerade

die Befragten, bei denen der Wechsel der Arbeitszeiten unregelmäßig erfolgt, unzufrieden sind.

Diese Unzufriedenheit bezieht sich sowohl auf die AZ-Regelung selbst als auch auf die Berufsausbildung insgesamt. Als Gründe für die Unzufriedenheit werden vorwiegend Aspekte angeführt, die dazu führen, dass die Auszubildenden die ihnen zur Verfügung stehende Freizeit nicht frühzeitig planen und somit nicht gemeinsam mit Freund(inn)en oder Familienmitgliedern nutzen können. Neben der mangelnden Mitbestimmungsmöglichkeit bei der AZ-Planung und einer größtenteils sehr kurzfristigen Arbeitseinteilung werden besonders häufig die Lage der Arbeitszeit (z. B. in den späten Abendstunden und am Wochenende) und zu leistende Überstunden als Gründe für die Unzufriedenheit genannt. Speziell die frei zur Verfügung stehenden Zeiten in den Morgenstunden oder lange Mittagspausen stellen entwertete Freizeit dar, die nicht sozial genutzt werden kann (vgl. Hielscher/Hildebrandt 2001).

Bei der Untersuchung der Arbeitszeitregelungen sind neben der Lage und der Dauer der Arbeitszeit (die am häufigsten sehr belastend sind) weitere Aspekte betrachtet worden, die bei der täglichen Arbeit zu Problemen führen können. Hierbei hat sich gezeigt, dass fast jede/jeder vierte Auszubildende den Stress, der in Zeiten hohen Kundenaufkommens entsteht, als sehr belastend einstuft. Die weiteren untersuchten Arbeitszeitaspekte („Erhalt zeitlicher Vorgaben“, „Zeitdruck während der Arbeit“ und „Weiter Arbeitsweg“) empfindet hingegen ein Großteil der Befragten als überhaupt nicht belastend. Darüber hinaus hat die Untersuchung eventueller Zusammenhänge zwischen dem Zutreffen der Arbeitszeitaspekte und personen- und betriebsspezifischen Prädiktoren kaum Anhaltspunkte für weitere Schlussfolgerungen geliefert. Außer der vielleicht in den spezifischen Marktbedingungen begründeten Tatsache, dass Auszubildende bei Discounter überdurchschnittlich häufig Zeitdruck während der Arbeit erleben, können keinerlei ausgeprägte Zusammenhänge festgestellt werden.

Auch in Bezug auf die durch die Arbeitszeitaspekte hervorgerufenen Probleme können keinerlei ausgeprägte statistische Zusammenhänge nachgewiesen werden. Die aufgezeigten zeitlichen Belastungen sind unabhängig von betrieblichen Ausbildungsbedingungen oder von bestimmten personen-

spezifischen Aspekten. So können z. B. geschlechterspezifische Unterschiede, wie sie von Hilf und Jacobsen (2000) festgestellt wurden, nicht belegt werden. Nicht unerwartet kann allerdings im Rahmen einer Untersuchung der individuellen Häufigkeit des Zutreffens von AZ-Aspekten bestätigt werden, dass je häufiger ein Aspekt zutrifft, umso belastender ist er für die Auszubildenden.

Einige der von den Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung erlebten zeitlichen Belastungen können als typisch für die Situation der Ausbildungsaufnahme, als branchenimmanent oder als betriebswirtschaftlich „unvermeidbar“ angesehen werden. So müssen sich die Auszubildenden zu Beginn ihrer Erwerbsbiographie in der Regel an weniger Freizeit und an einen neuen Zeitrhythmus gewöhnen, der von den Öffnungszeiten im Einzelhandel bestimmt wird. Arbeiten in den Abendstunden und am Wochenende gehören nun einmal zu einer Tätigkeit im Einzelhandel dazu. Auch wenn den Jugendlichen dieses vor der Ausbildungsaufnahme durchaus bekannt ist, wird ihnen das Ausmaß der Einschränkungen in der privaten Lebensführung anscheinend oftmals erst in der Eingangsphase der Einzelhandelsausbildung richtig bewusst.

Andere von den Befragten angeführte Gründe für zeitliche Belastungen und für die Unzufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung im Ausbildungsbetrieb sind hingegen „hausgemacht“. Insbesondere unregelmäßig wechselnde Arbeitszeiten bei einer kurzfristig erfolgenden Arbeitseinteilung und mangelnde Mitbestimmungsmöglichkeiten der Auszubildenden sowie häufig zu leistende Überstunden scheinen doch durch arbeitsorganisatorische Maßnahmen vermeidbar. Zumal sich bei der Zusammenhangsprüfung zwischen den Belastungen und der individuellen Häufigkeit des Zutreffens der einzelnen Arbeitszeitaspekte herausgestellt hat, dass die Auszubildenden diese in der Regel erst bei häufigem Zutreffen als sehr belastend empfinden.

Die Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel, als Teil eines Übergangsprozesses, ist für die Auszubildenden eine Phase der Veränderung und der Gewöhnung an neue Anforderungen und Beanspruchungen. Die zeitlichen Belastungen nehmen hierbei für die Auszubildenden einen besonderen Stellenwert ein. Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass die Arbeits-

zeitbedingungen der meistgenannte Grund für Abbruchgedanken der Auszubildenden ist. Die Auseinandersetzung mit arbeitsorganisatorischen Fragen zur Reduzierung zeitlicher Belastungen scheint vor diesem Hintergrund eine lohnenswerte Aufgabe für die Ausbildungsbetriebe.

11 Berufsschulunterricht und betriebliche Ausbildungsmaßnahmen

11.1 Einleitung

Zu Beginn dieses Auswertungskapitels sei noch einmal gesagt, dass es im Forschungsprojekt „ProBE“ darum geht, die Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel zu identifizieren. Hierzu zählen auch die Schwierigkeiten, die in der Berufsschule auftreten. Berufsschulforschung im eigentlichen Sinne einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Institution Berufsschule (vgl. Pätzold 2005, S. 233) stand jedoch nicht im Mittelpunkt des Projekts.

Es wird im Folgenden vielmehr darum gehen, die Berufsschule und die betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen aus Sicht der Auszubildenden näher zu untersuchen. Unter betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen werden die in den Betrieben neben der täglichen Arbeit systematisch durchgeführten Ausbildungsaktivitäten verstanden. Hierbei sind sowohl Fragen zur Ausbildungsqualität⁵³ als auch die Einschätzungen der Befragten zur Wichtigkeit einzelner Ausbildungsmaßnahmen von Interesse. Neben einer nach Lernorten (Berufsschule und Ausbildungsbetrieb) getrennten Betrachtung werden abschließend Zusammenhänge zwischen den Auszubildendenurteilen zu den beiden Lernorten hinterfragt. Ziel ist es, die Befunde der Interviewphase zu überprüfen, sowie die Erkenntnisse der durchgeführten Fragebogenerhebung mit denen anderer Forschungsarbeiten zu vergleichen. Grundlage und Ausgangspunkt der Überprüfung sind daher die Interviewaussagen der Auszubildenden zu den in der Berufsschule erlebten Problemen⁵⁴ und zu den betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen. Nach der anschließenden Erläuterung der

⁵³ Wie beschrieben standen im Forschungsprojekt ProBE die Berufsausbildung aus Sicht der Auszubildenden im Vordergrund. Wenn im Folgenden also von Qualität gesprochen wird, dann nicht vor dem Hintergrund einer Theorie, z. B. zur Unterrichts- oder Berufsschulqualität (vgl. beispielsweise Pahl 2004, S. 190 ff.), sondern einzig in Bezug auf die von den Auszubildenden angeführten Ausbildungsaspekte.

⁵⁴ In Bezug auf den Berufsschulunterricht und die betriebliche Ausbildungspraxis werden in der standardisierten Befragung die von den Auszubildenden empfundenen Belastungen nicht erhoben. Aus diesem Grunde ist in diesem Auswertungsteil unter einem „Problem“ nicht zwangsläufig eine subjektiv besonders belastende Situation für die Auszubildenden zu verstehen. Vielmehr sind hier Schwierigkeiten der Befragten im berufsschulischen Kontext gemeint, auch wenn diese zu keinen besonderen Belastungen geführt haben.

Fragebogenoperationalisierung wird die eigentliche Datenauswertung vorgenommen. Befunde der Berufsschulforschung (vgl. beispielsweise Davids 1988; Pahl 2004) sowie Ergebnisse aus Untersuchungen zur betrieblichen Ausbildungspraxis und deren Qualität (vgl. beispielsweise Feller 1995) bilden die Bezugspunkte für die Interpretation der Fragebogenauswertung.

11.2 Befunde aus der Interviewphase

Die Ergebnisse der ersten Erhebungsphase zeigen, dass die Auszubildenden auch im Bereich der Berufsschule Probleme haben. Oftmals wird von den interviewten Auszubildenden die Unterrichtsqualität in der Berufsschule als gering empfunden. In diesem Zusammenhang beklagen sich einige der Befragten über unverständliche oder mangelnde Erklärungen des Unterrichtsstoffs durch die Lehrerinnen und Lehrer. Eine zwischen 18 und 20 Jahre alte Auszubildende zur Verkäuferin aus einem Bekleidungsfachgeschäft äußerte sich hierzu beispielsweise wie folgt:

ZV04: Zum Beispiel in Wirtschaftsrechnen, Herr D. erklärt nichts. Der schreibt eine Aufgabe hin, ein Beispiel, und das war es. Dann gibt er uns Aufgabenblätter >Rechnet das mal.< Ja, da stehen wir dann da. Nur von einem Beispiel an der Tafel, versteht man das direkt noch nicht [00:21:41].

Auf die Frage, wie die Schüler/innen damit umgehen, wenn sie etwas im Unterricht nicht verstehen, antwortet die Auszubildende:

ZV04: Ja, dann sagen wir ihm das halt, dass die Hälfte der Klasse das nicht versteht, und dann sagt er dann halt >Ja, dann müsst Ihr zu Hause lernen.< Nur, wenn sie das schon in der Schule nicht verstehen, verstehen sie es zu Hause erst recht nicht [00:22:20].

Neben der hier angesprochenen mangelnden Verständlichkeit oder dem Ausbleiben von Erklärungen wird häufig das in der Berufsschule vorherrschende Unterrichtstempo kritisiert. In immerhin 25 (38,5 %) der durchgeführten Interviews sprechen die Auszubildenden dieses Problem an. Es zeigt sich, dass es sowohl zur Überforderung als auch zur Unterforderung aufgrund des Unterrichtstempos kommt.

Neben den beiden angesprochenen Problemen im Bereich der Unterrichtsqualität geben einige der Befragten (24 Fälle) an, dass sie das in der Berufsschule Gelernte bei der täglichen Arbeit im Betrieb nicht anwenden könnten (Transferproblem). Oftmals werden die in der Berufsschule vermittelten In-

halte in diesem Zusammenhang als nicht so wichtig für die Berufspraxis eingeschätzt. Es fällt auf, dass die Auszubildenden häufig betriebsspezifische Ausbildungsbedingungen nennen, die dazu führen würden, dass die Berufsschulinhalte gerade für ihre Situation nicht so wichtig oder nicht anwendbar seien. Verhaltensanweisungen von Seiten des Betriebs werden angeführt, die für die Arbeitsdurchführung maßgeblich seien und die in der Berufsschule behandelten allgemeinen Hinweise dominierten. So gab die Auszubildende DV04 an, dass sie in ihrem Ausbildungsbetrieb (Lederwarenfachgeschäft) oftmals Kundenreklamationen annehmen müsse. Die in der Berufsschule sehr allgemein behandelten gesetzlichen Gewährleistungsansprüche werden von ihr in diesem Zusammenhang als nicht hilfreich für die tägliche Arbeit angesehen.

DV04: Also die helfen in der Hinsicht nicht, weil die Lehrer auf diese Themen nicht richtig eingehen. Sie erklären zwar dieses Oberflächliche – wegen zwei Jahre Gewährleistung – da muss man das annehmen. Aber wie zum Beispiel irgendetwas anderes anzunehmen ist, wenn das mutwillig zerstört wird, dass es keine Reklamation mehr ist, so etwas wird da nicht erklärt. Oder wie Quittungen, was genau in welchem Zusammenhang, wo und was unterschrieben werden muss, dass hatten wir bis jetzt auch nicht. Und das ist in jedem Betrieb eigentlich ein Muss, dass man das kennt [00:17:34].

Eine andere Auszubildende aus einem Lebensmitteldiscounter antwortete auf die Frage, ob sie das in der Schule zum Thema Warenpräsentation Gelernte im Betrieb anwenden könne, wie folgt:

BV04: So nicht wirklich. Weil wir kriegen ja vom Betrieb so eine Setzliste, wo was zu stehen hat. Weil wir können da eigentlich so – wir können so nicht frei entscheiden, wo wir was hinstellen. Das wird uns vorgeschrieben [01:10:50].

Im Bereich der betrieblichen Ausbildungspraxis zeigt sich, dass viele Auszubildende betriebsinterne Schulungen (z. B. von Herstellern oder Lieferanten) oder regelmäßigen betrieblichen Unterricht erhalten. Es wird angenommen, dass hierdurch die Bedeutung, die dem Berufsschulunterricht für die fachliche Ausbildung zugeschrieben wird, abnimmt. Ein Auszubildender, der regelmäßig betriebsinternen Unterricht erhält, antwortet auf die Frage nach der Relevanz des in der Schule Gelernten für die tägliche Arbeit im Betrieb Folgendes:

DV04: Wenn ich in meinem Betrieb bleiben sollte, glaub ich, brauch ich das alles nicht. Weil würd ich alles im Betrieb lernen [01:13:02].

Der im Lebensmitteleinzelhandel tätige Auszubildende ist mit den betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen sehr zufrieden. Einen besonderen Nutzen der berufsschulischen Inhalte für die Arbeit erkennt er nicht. Anhand der aufgeführten Beispiele wird deutlich, dass viele Auszubildende der Auffassung sind, dass die Lerninhalte der Berufsschule für die tägliche Arbeit im Betrieb einfach nicht wichtig seien.

Es wird angenommen, dass zwischen der Zufriedenheit⁵⁵ mit der im Ausbildungsbetrieb vorherrschenden Ausbildungspraxis und der Einschätzung der Wichtigkeit des Berufsschulunterrichts ein Zusammenhang besteht. Die in diesem Untersuchungsbereich zu überprüfende Hypothese lautet:

H: Je zufriedener die Auszubildenden mit der Ausbildung im Betrieb sind, umso geringer wird der Beitrag eingeschätzt, den die Berufsschule zur Qualifizierung der Auszubildenden leistet.

Neben der Überprüfung dieser Untersuchungshypothese stehen die aufgeführten Befunde zur Qualität des Berufsschulunterrichts im Mittelpunkt des Fragebogenbereichs zur schulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis.

11.3 Standardisierte Erhebung

11.3.1 Datenerhebung

11.3.1.1 Schulische Ausbildungspraxis

Im Bereich der schulischen Ausbildungspraxis konzentrieren wir uns insgesamt auf zwei Schwerpunkte. Neben der Qualität der Berufsschule im Urteil der Berufsschüler/innen wird die Wichtigkeit des Unterrichts (sowohl für die

⁵⁵ Zufriedenheit wird in Anlehnung an das motivations-dynamische Prozess-Modell der Arbeitszufriedenheit von Agnes Bruggemann (Züricher Modell) verstanden (vgl. Bruggemann 1974; Bruggemann 1975). Arbeitszufriedenheit bzw. Arbeitsunzufriedenheit resultiert hier nach aus subjektiven Abwägungs- und Erlebnisverarbeitungsprozessen. Es wird davon ausgegangen, dass die Arbeitnehmer aufgrund gemachter Erfahrungen Bedürfnisse und Erwartungen an die eigene Arbeit entwickeln. Diese werden als Soll-Wert den tatsächlichen Arbeitsbedingungen (Ist-Wert) gegenübergestellt. Als Ergebnis des Soll-Ist-Vergleichs ergibt sich aus der Differenz dieser Werte das Urteil im Sinne von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit (vgl. Bruggemann/Groskurth/Ulich 1975, S. 132 ff.). Für weitere Ausführungen zum Züricher Modell der Arbeitszufriedenheit siehe auch Baumgartner und Udis (2006).

fachliche Ausbildung ganz allgemein als auch die einzelner Inhalte für die tägliche Arbeit im Betrieb) thematisiert.

Die Qualität der Berufsschule wird einerseits durch eine direkte Frage nach der Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Qualität des Berufsschulunterrichts im Allgemeinen erfragt (fünfstufige Ratingskala). Andererseits werden in diesem Fragebogenteil drei Einzelaspekte zur Berufsschule thematisiert. In Anlehnung an die Interviewergebnisse werden zwei Aspekte zur Unterrichtsqualität, die „Verständlichkeit der Beantwortung von Fragen“ und das „vorgegebene Unterrichtstempo“ angesprochen. Da andere Untersuchungen zur berufsschulischen Ausbildungssituation (vgl. beispielsweise Rabbe/Götzhaber 2003; Zedler 2006) gezeigt haben, dass es durchaus häufig zu Unterrichtsausfällen oder Terminverschiebungen kommt, wird dieser Aspekt zusätzlich zu den aus den Interviews resultierenden Qualitätsaspekten in den Fragebogen aufgenommen. Die Einzelaspekte werden anhand folgender Fragebogenitems behandelt:

- In der Berufsschule werden mir Fragen gut und verständlich beantwortet.
- Wenn in der Schule was erklärt wird, geht es mir häufig zu schnell.
- In der Berufsschule kommt es häufig zu Unterrichtsausfällen oder Terminverschiebungen.

Die Befragten können zu den jeweiligen Aussagen angeben, ob sie für den von ihnen besuchten Berufsschulunterricht immer, häufig, selten oder nie zu treffen.

Neben der Unterrichtsqualität sind die Wichtigkeitseinschätzungen der Auszubildenden zum schulischen Teil der Berufsausbildung von besonderem Interesse. Für wie wichtig in Bezug auf ihre fachliche Qualifizierung die Befragten den Berufsschulunterricht insgesamt einschätzen, wird anhand einer vierstufigen Ratingskala erfragt (sehr wichtig, wichtig, unwichtig und ganz unwichtig). Im Zusammenhang mit diesen Einschätzungen steht auch die Frage danach, wie häufig die Auszubildenden der Auffassung sind, dass sie in der Berufsschule in erster Linie für die IHK-Prüfung lernen.

Darüber hinaus werden verschiedene Lerninhalte des ersten Ausbildungsjahrs benannt und die Auszubildenden werden aufgefordert einzuschätzen, wie wichtig diese Inhalte ihrer Meinung nach für die tägliche Arbeit sind. Das

Fragebogenitem zur Erfassung der Wichtigkeit der Unterrichtsinhalte ist nachfolgend abgebildet.

34. Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach die folgenden Berufsschulinhalte für die tägliche Arbeit im Ausbildungsbetrieb?
 Bitte kreuzen Sie jeweils eine Möglichkeit zwischen 1 (sehr wichtig) und 4 (ganz unwichtig) an.
 Falls Sie einen Inhalt in der Berufsschule noch nicht behandelt haben, machen Sie bitte ganz rechts ein Kreuz (5).

Berufsschulinhalte	Wichtigkeit im Betrieb				5 noch nicht behandelt
	1 sehr wichtig	2 wichtig	3 un- wichtig	4 ganz un- wichtig	
Rechtliche Rahmenbedingungen der Berufsausbildung (z. B. Berufsbildungsgesetz, Jugendarbeitsschutzgesetz)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ablauf des Verkaufsgesprächs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbale und nonverbale Kommunikation (Sprache des Verkäufers, aktives Zuhören, Gestik, Mimik)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Arbeiten an der Kasse (z. B. Bedeutung der Kasse im EH, Kassieranweisung, Bedeutung der Kasse im EDV-gestützten Warenwirtschaftssystem)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zahlungsformen (Barzahlung und bargeldlose Zahlung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rechts- und Geschäftsfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertragsfreiheit und Allgemeine Geschäftsbedingungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Kaufvertrag (Angebot, Antrag, Annahme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nichtigkeit und Anfechtbarkeit von Rechtsgeschäften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dreisatzrechnung / Prozentrechnung / Durchschnittsrechnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ladengestaltung (z. B. Außen- und Innengestaltung, Warenpflege)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preisauszeichnung (z. B. Preisangabenverordnung, Preisauszeichnung im Betrieb)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 31: Fragebogenitem zur Erfassung der Wichtigkeit von Berufsschulinhalten für die tägliche Arbeit im Betrieb

11.3.1.2 Betriebliche Ausbildungspraxis

Im Bereich der betrieblichen Ausbildungspraxis wird hinterfragt, welche Ausbildungsmaßnahmen (z. B. Hersteller- oder Lieferantenschulungen, betriebsinterner Unterricht) im Ausbildungsbetrieb durchgeführt werden. Weiter wird auch für den betrieblichen Teil eine Einschätzung der Wichtigkeit einzelner Ausbildungsmaßnahmen für die fachliche Ausbildung erfragt und die Qualität der betrieblichen Ausbildungspraxis erfasst. Hierzu werden wiederum, ähnlich wie zu der Berufsschulqualität, verschiedene Einzelaspekte hinsichtlich der Häufigkeit ihres Zutreffens erfasst. Neben der Verständlichkeit von Erklärungen, interessiert auch hier die Frage danach, ob die Erläuterungen im Betrieb evtl. zu schnell erfolgen. Abschließend wird noch die Gesamtzufriedenheit sowohl mit den auszuführenden Tätigkeiten als auch mit der Ausbildung im Betrieb insgesamt thematisiert.

Neben den Fragebogenitems, die sich entweder auf die betriebliche oder die schulische Ausbildungspraxis beziehen, sind zwei weitere Items bezüglich der Kooperation der beiden an der Berufsausbildung beteiligten Lernorte in den Fragebogen aufgenommen worden. Hierbei handelt es sich um die Frage danach, wie häufig sich im Ausbildungsbetrieb nach den Berufsschulinhalten erkundigt wird und um die Frage, wie oft die Auszubildenden merken, dass zwischen Betrieb und Schule eine inhaltliche Absprache stattfindet.

Die Operationalisierung der Fragebogenkategorie schulische und betriebliche Ausbildungspraxis ist in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst.

Fragebogenkategorie schulische und betriebliche Ausbildungspraxis		
Dimensionen	Indikatoren	Items und Antwortvorgaben
schulische Ausbildungspraxis	Qualität des Berufsschulunterrichts	33. „In der Berufsschule werden mir Fragen gut und verständlich beantwortet.“ „In der Berufsschule kommt es häufig zu Unterrichtsausfällen oder Terminverschiebungen.“ „Wenn in der Schule was erklärt wird, geht es mir oft zu schnell.“ Trifft immer zu, trifft häufig zu, trifft selten zu, trifft nie zu
		35. Wie zufrieden sind Sie mit der Qualität des Berufsschulunterrichts? Sehr zufrieden, zufrieden, im Großen und Ganzen zufrieden, weniger zufrieden, überhaupt nicht zufrieden
	Wichtigkeit der Berufsschule	32. Was ist Ihrer Meinung nach für Ihre fachliche Ausbildung am wichtigsten? „Unterricht in der Berufsschule“ Sehr wichtig, wichtig, unwichtig, ganz unwichtig
		34. Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach die folgenden Berufsschulinhalte für die tägliche Arbeit im Ausbildungsbetrieb? Rechtliche Rahmenbedingungen, Ablauf des Verkaufsgesprächs, Verbale und nonverbale Kommunikation, das Arbeiten an der Kasse ... Sehr wichtig, wichtig, unwichtig, ganz unwichtig
Betriebliche Ausbildungspraxis	Betriebsspezifische Ausbildungsmaßnahmen	33. „In der Berufsschule lerne ich in erster Linie für die IHK-Prüfung.“ Trifft immer zu, trifft häufig zu, trifft selten zu, trifft nie zu
		29. Welche Möglichkeiten bietet Ihnen Ihr Betrieb, um benötigte Kenntnisse zu erwerben? • Teilnahme an Schulungen (z. B. von Lieferanten oder Herstellern) • Einweisungen durch Vorgesetzte / Ausbilder / Kollegen. • Bereitstellen von Informationsmaterial (z. B. Prospekte). • Keine, ich erwerbe die Kenntnisse bei der täglichen Arbeit. Sonstiges, und zwar
		30. Erhalten Sie zusätzlich zum Berufsschulunterricht auch noch Unterricht im Ausbildungsbetrieb? Ja-Nein
	Wichtigkeit der Maßnahmen	31. Falls in Ihrem Betrieb Unterricht angeboten wird, wie häufig wird dieser durchgeführt? Wöchentlich, alle 14 Tage, monatlich, Sonstiges, und zwar:
		32. Was ist Ihrer Meinung nach für Ihre fachliche Ausbildung am wichtigsten? „Die tägliche Arbeit im Betrieb.“ „Schulungen z. B. von Lieferanten oder Herstellern.“ „Unterricht im Betrieb.“ Sehr wichtig, wichtig, unwichtig, ganz unwichtig
	Qualität der betrieblichen Ausbildung	35. Wie Zufrieden sind Sie mit ihrer Tätigkeit, das heißt, mit dem, was Sie täglich tun? Wie zufrieden sind Sie mit der Ausbildung im Betrieb? Sehr zufrieden, zufrieden, im Großen und Ganzen zufrieden, weniger zufrieden, überhaupt nicht zufrieden
Kooperation der Lernorte	Inhaltliche Abstimmung	33. „Wenn mir im Betrieb was erklärt wird, geht es mir oft zu schnell.“ „Bei fachlichen Fragen bekomme ich im Betrieb gute und verständliche Erklärungen.“ Trifft immer zu, trifft häufig zu, trifft selten zu, trifft nie zu
		33. „Im Betrieb wird regelmäßig nachgefragt, was wir in der Berufsschule gemacht haben.“ „Man merkt, dass sich die Schule und der Betrieb inhaltlich abstimmen.“ Trifft immer zu, trifft häufig zu, trifft selten zu, trifft nie zu

Tabelle 31: Operationalisierung der Fragebogenkategorie schulische und betriebliche Ausbildungspraxis

11.3.2 Datenauswertung zum Berufsschulunterricht

Der erste Teil der Auswertung bezieht sich auf die Befunde zur Qualität und Wichtigkeit der Berufsschule aus Sicht der Auszubildenden. Im Weiteren sind die betriebliche Ausbildungspraxis sowie die Kooperation der Lernorte und mögliche Zusammenhänge zwischen den Urteilen der Auszubildenden über die schulische und betriebliche Ausbildungspraxis Gegenstand der Betrachtung.

11.3.2.1 Qualität des Berufsschulunterrichts

Im Hinblick auf die Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Unterrichtsqualität schneidet die Berufsschule insgesamt relativ gut ab. Mehr als die Hälfte der Befragten (51,4 %) ist zufrieden (40,3 %) oder sogar sehr zufrieden (11,1 %) mit der Unterrichtsqualität. 33,1 Prozent sind immerhin noch im Großen und Ganzen zufrieden. Gerade einmal 5,1 Prozent der Befragten sind überhaupt nicht und weitere 10,1 % sind wenig zufrieden mit der Qualität des Unterrichts. 0,4 % der Befragten machen hierzu keine Angaben. Andere Untersuchungen zur Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Berufsschule kommen zu vergleichbaren Ergebnissen. So stellt beispielsweise Sabine Davids (1988) in einer 1985 im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung durchgeführten repräsentativen Studie fest, dass 58 % der befragten Auszubildenden mit der Berufsschule zufrieden seien⁵⁶.

Der überwiegend positive Eindruck, den die Auszubildenden vom Unterricht in der Berufsschule haben, spiegelt sich auch in den Randauszählungen zu den drei thematisierten Einzelaspekten (Verständlichkeit der Beantwortung von Fragen, vorgegebenes Unterrichtstempo und Unterrichtsausfall/Terminverschiebungen) wieder. So geben gut 80 Prozent der Auszubildenden an, dass ihre Fragen in der Berufsschule immer (95 Nennungen) oder zumindest häufig (319 Nennungen) gut und verständlich beantwortet würden. Nur 2,3 % sagten, dass dies nie der Fall sei. 16,9% der Auszubildenden halten die Ant-

⁵⁶ In dem angeführten BIBB-Projekt „Jugend, Ausbildung und Beruf“ werden bei der Frage nach der Zufriedenheit mit dem Besuch der Berufsschule drei Antwortkategorien unterschieden. Neben den Kategorien zufrieden (58 %) und unzufrieden (10 %) mit der Berufsschule wird auch die Antwort „Schule ist ein notwendiges Übel“ (32 %) als Mittelkategorie angegeben (vgl. Davids 1988, S. 30).

worten auf ihre Fragen lediglich selten für gut und verständlich (0,2 % machen keine Angabe). Die in diesem Zusammenhang vielleicht naheliegende Vermutung, dass das Verständnis für die Berufsschulinhalte von der schulischen Vorbildung der Befragten abhängt, konnte nicht bestätigt werden. Ein entsprechender χ^2 -Test hat gezeigt, dass es keinen signifikanten Unterschied macht, ob die Befragten einen Hauptschulabschluss, die Fachoberschulreife oder eine Hochschulzugangsberechtigung besitzen (χ^2 -Wert 4,915; df 6).

Wie häufig die Auszubildenden das vorgesehene Unterrichtstempo als zu hoch empfinden und wie oft es zu Unterrichtsausfällen oder Terminverschiebungen an den Berufsschulen kommt, ist in der folgenden Abbildung zusammengefasst.

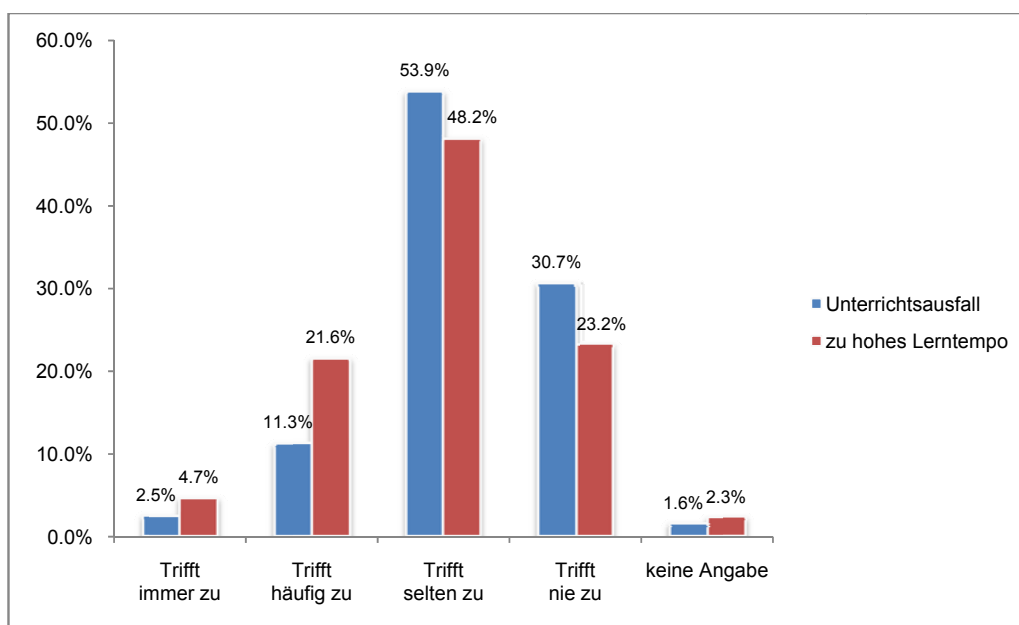


Abbildung 32: Häufigkeit des Zutreffens von Unterrichtsausfall und zu hohem Unterrichtstempo in den Berufsschulen

Es ist zu erkennen, dass die Tendenz auch bei diesen beiden Aspekten klar zu Gunsten der Berufsschulen ausfällt. So kommt es in 84,6 Prozent der Fälle lediglich selten oder nie zu Unterrichtsausfällen oder Terminverschiebungen und für 71,4 % der Befragten ist das vorgesehene Unterrichtstempo in der Berufsschule nur selten oder nie zu hoch. Diese Tatsache bedeutet allerdings auch, dass gut jeder vierte Auszubildende das Tempo im Berufsschulunterricht häufig (21,6 %) oder sogar immer (4,7 %) als zu hoch für sich einstuft.

Auch in diesem Zusammenhang wird hinterfragt, ob die Überforderung durch ein zu hohes Lerntempo von der schulischen Vorbildung der Auszubildenden abhängt. Eine nach den höchsten Schulabschlüssen differenzierte Betrachtung hat ergeben, dass ein ausgeprägter (Cramers V 0,225) und höchst signifikanter Zusammenhang zwischen dem erreichten Schulabschluss und der Überforderung durch ein zu hohes Unterrichtstempo in der Berufsschule besteht. Während Auszubildende mit einem Hauptschulabschluss überdurchschnittlich häufig angeben, dass ihnen das Tempo zu hoch sei, trifft dies für die Befragten mit Hochschulzugangsberechtigung nur selten zu. Der Anteil der Befragten, für die das Unterrichtstempo häufig oder immer zu hoch ist, ist bei den Hauptschulabsolvent(inn)en (34,6 %) mehr als dreimal so hoch wie bei den Befragten mit Hochschulreife (9,8 %) (siehe Tabelle 30 der Anlage 5 im Anhang). Auch in diesem Zusammenhang kommt die BIBB-Untersuchung von 1985 zu ähnlichen Ergebnissen. Der Anteil der in der Berufsschule überforderten Auszubildenden ist bei den Hauptschulabsolvent(inn)en fast dreimal so groß wie bei den Abiturient(inn)en (vgl. Davids 1988, S. 38).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Berufsschule im Urteil der Auszubildenden, sowohl in Bezug auf die Zufriedenheit als auch bezüglich der betrachteten Einzelaspekte, größtenteils gut abschneidet. Die aufgezeigten Ergebnisse zum Unterrichtstempo machen aber auch deutlich, dass der Berufsschulunterricht gerade in der Eingangsphase der Berufsausbildung teilweise sehr unterschiedlich erlebt wird. Die wachsende Heterogenität der Schülerschaft auch bezüglich der Vorbildung (vgl. Pätzold 2005, S. 238; Pahl 2004, S. 543 ff.) wird hierbei schnell zur individuellen Schwierigkeit für die einzelnen Auszubildenden. Um allen gerecht werden zu können, scheint eine Differenzierung⁵⁷ im Unterricht, durch die individuelle Lernvoraussetzungen und unterschiedliche Lernmöglichkeiten der Schüler/innen berücksichtigt werden, unerlässlich.

⁵⁷ Unter Differenzierung wird hier die Bemühung verstanden „angesichts der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler und unterschiedlicher gesellschaftlicher Anforderungen durch die Gruppierung nach bestimmten Kriterien und durch didaktische Maßnahmen den Unterricht so zu gestalten, daß die für das schulische Lernen gesetzten Ziele möglichst weitgehend erreicht werden können“ (Schittko 1984, S. 23).

11.3.2.2 Wichtigkeit des Berufsschulunterrichts

Die Frage nach der Wichtigkeit des Unterrichts in der Berufsschule für die fachliche Ausbildung wurde von insgesamt 504 Auszubildenden beantwortet. Der überwiegende Teil dieser Befragten ist von der großen Bedeutung des Berufsschulunterrichts überzeugt. Insgesamt geben 88,3 % (445 Nennungen) an, dass sie den Unterricht als wichtig oder sogar sehr wichtig für ihre fachliche Ausbildung einschätzten. Nur 11,7 % halten die Schule dagegen für unwichtig oder sogar ganz unwichtig. Diese Zahlen zeigen, dass die Berufsschule von einem Großteil der Auszubildenden als eine wichtige Institution im Rahmen ihres fachlichen Qualifizierungsprozesses verstanden wird.

Bestätigt wird dieses Ergebnis durch die Einschätzungen der Befragten zur Bedeutung einzelner Berufsschulinhalte für die tägliche Berufspraxis im Betrieb. Die zwölf thematisierten Unterrichtsinhalte der ersten Ausbildungsmonate (siehe Abbildung 33) werden von mindestens 75,4 % (Dreisatz-, Prozent- und Durchschnittsrechnung) und maximal 95,2 % (Ablauf des Verkaufsgesprächs) der Befragten, bei denen das Thema schon im Unterricht behandelt wurde, als wichtig oder sehr wichtig eingestuft. Interessant ist hieran auch, dass der Themenbereich kaufmännisches Rechnen von jedem vierten Auszubildenden als unwichtig oder ganz unwichtig für die tägliche Arbeit angesehen wird.

Neben der generellen Tendenz, dass die Berufsschulinhalte von einem Großteil der Befragten als wichtig oder sehr wichtig eingestuft werden, zeigt die Verteilung der Antworten über die vier Wichtigkeitseinschätzungen ein durchaus differenziertes Bild auf.

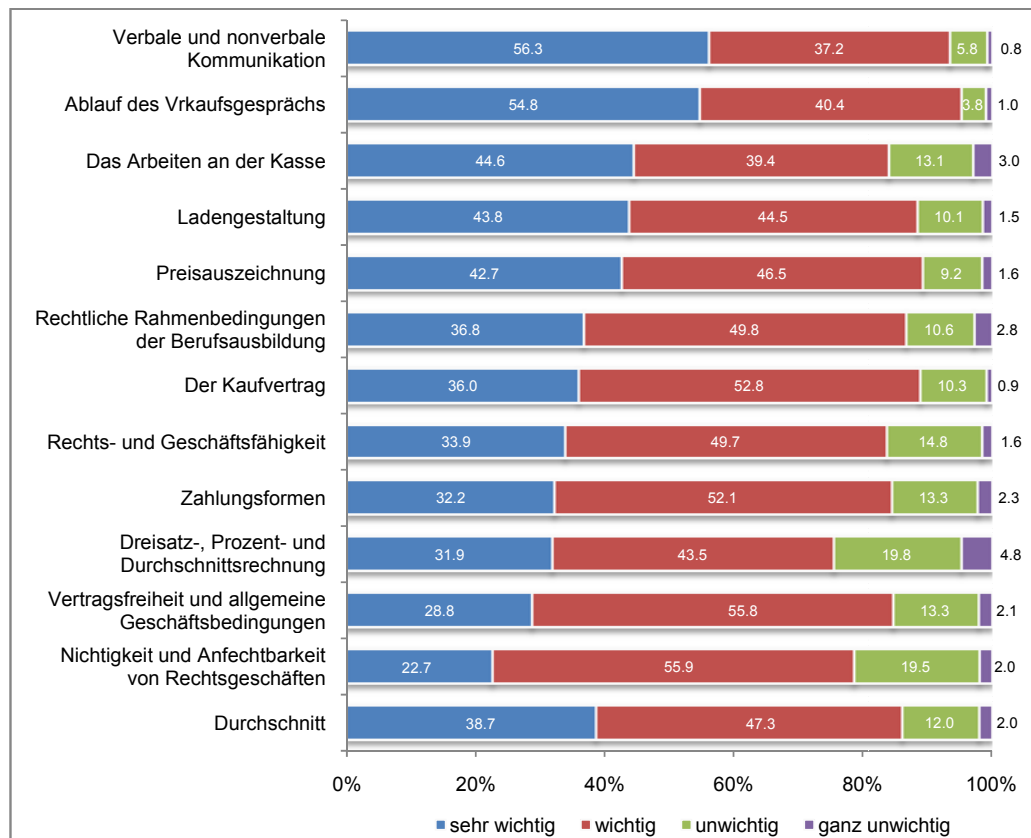


Abbildung 33: Verteilung der Aussagen zur Wichtigkeit verschiedener Berufsschulinhalt für die tägliche Arbeit im Betrieb

Es wird deutlich, dass es im Urteil der Auszubildenden doch erhebliche Unterschiede gibt. Betrachtet man zum Beispiel, wie häufig die Auszubildenden einen der Unterrichtsinhalte für sehr wichtig halten (Durchschnitt 38,7 %), so werden die Unterschiede besonders deutlich. Die verbale und nonverbale Kommunikation wird von deutlich mehr als der Hälfte der Befragten (56,3 %) als sehr wichtig eingestuft, die Nichtigkeit und Anfechtbarkeit von Rechtsgeschäften dagegen gerade einmal von 22,7 %.

Die Rangfolge der Unterrichtsinhalte anhand des Anteiles der Einschätzung sehr wichtig zeigt, dass die Themen, die einen direkten Handlungsbezug zur Kundeninteraktion und zu Tätigkeiten auf der Verkaufsfläche aufweisen, besonders häufig als sehr wichtig eingestuft werden. Die Inhalte, die unter der durchschnittlichen Häufigkeit von 38,7 % liegen, sind durchweg eher praxisfern und theoriebezogen. Rechtliche Ausbildungsaspekte, Zahlungsformen oder das kaufmännische Rechnen werden deutlich seltener als die tätigkeitsbezogenen Unterrichtsinhalte für sehr wichtig erachtet. Die Interviewauswertung hat aber auch gezeigt, dass die im Betrieb zu übernehmenden Auf-

gaben und die damit verbundenen Tätigkeiten durchaus von der Form des Ausbildungsbetriebs und der damit verbundenen hauptsächlichen Bedienform abhängen. So unterscheiden sich z. B. die Tätigkeitsprofile der Auszubildenden aus einem Supermarkt erheblich von denen der Auszubildenden in Fachgeschäften oder Fachmärkten (vgl. Besener 2010). Auch wenn die Interviewauswertung zeigt, dass es bei Auszubildenden aller Betriebsformen zum Transferproblem kommt, ist zu vermuten, dass in Abhängigkeit von der Betriebs- und/oder Bedienform und den damit einhergehenden unterschiedlichen Tätigkeitsprofilen, die Unterrichtsinhalte als unterschiedlich wichtig eingestuft werden. Eine entsprechende Zusammenhangsuntersuchung hat allerdings gezeigt, dass sich diese Vermutung bis auf wenige Ausnahmen nicht bestätigen lässt. Lediglich beim Thema „Nichtigkeit und Anfechtbarkeit von Rechtsgeschäften“ lässt sich ein schwacher (Cramers V 0,184) signifikanter Zusammenhang zur Betriebsform nachweisen. Auszubildende in Supermärkten sind überdurchschnittlich häufig der Meinung, dass dieses Thema unwichtig sei.

Schwache Zusammenhänge zu der hauptsächlichen Bedienform im Ausbildungsbetrieb weisen die Themen „Zahlungsformen“ (sehr signifikant) und „Arbeiten an der Kasse“ (höchst signifikant) auf. Es fällt auf, dass beide Themen von den Befragten, die in Geschäften mit beratungsintensiver Bedienung arbeiten, überdurchschnittlich häufig als unwichtig für die tägliche Arbeit eingeschätzt werden. Auszubildende aus Selbstbedienungsgeschäften halten die Themen dagegen überdurchschnittlich häufig für wichtig. Darüber hinaus können keine signifikanten Zusammenhänge zur Betriebs- und/oder der Bedienform nachgewiesen werden. So wird z. B. die verbale und nonverbale Kommunikation vergleichbar häufig von Auszubildenden bei Discountern (94 %) und von denen in Fachgeschäften (95,3 %) als wichtig oder sehr wichtig eingestuft.

Ein gewisser Widerspruch zu der Tatsache, dass ein Großteil der Befragten die Berufsschulinhalte als wichtig oder sehr wichtig für die tägliche Arbeit einschätzt, ergibt sich aus den Antworten auf die Frage, ob im Unterricht hauptsächlich für die IHK-Abschlussprüfung gelernt würde. Fast jeder dritte Auszubildende (32,3 %) ist der Auffassung, dass dies immer und weitere 50 % der Befragten glauben, dass dies häufig der Fall sei. Der überwiegende

Teil versteht den Berufsschulunterricht also in erster Linie als Vorbereitung auf die IHK-Prüfung. Eine Überprüfung möglicher Zusammenhänge⁵⁸ zur Betriebsform (Chi²-Wert 8,696, df 7) oder Bedienform (Chi²-Wert 1,074, df 2) hat auch hier gezeigt, dass keinerlei signifikanten Abhängigkeiten bestehen.

Die Auswertung im Bereich der Berufsschule bezieht sich bis hierhin auf die Häufigkeitsauszählungen und -verteilungen zu den einzelnen Fragebogenitems zur Qualität und Wichtigkeit der Berufsschule sowie auf einzelne Zusammenhangsüberprüfungen zu den thematisierten Einzelaspekten. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass die Auszubildenden die Qualität der Berufsschule größtenteils positiv beurteilen. Die einzelnen Inhalte werden überwiegend als wichtig für die tägliche Arbeit eingestuft. Vermutete Einflüsse der Betriebs- und/oder Bedienform auf die Wichtigkeitseinschätzungen der Auszubildenden haben sich nur partiell und dann auch nur in Form schwacher Zusammenhänge nachweisen lassen. Von den meisten Befragten wird darüber hinaus der Berufsschulunterricht insgesamt als wichtig für die fachliche Ausbildung angesehen.

Im Folgenden soll die Betrachtung um die Frage erweitert werden, ob die Zufriedenheit mit der Berufsschule und die Einschätzung der Wichtigkeit der Schule für die fachliche Ausbildung insgesamt eventuell von betriebs-, personen- oder berufsschulspezifische Faktoren abhängen.

11.3.2.3 Zusammenhangsüberprüfungen zur Berufsschule

Erkenntnisse darüber, welche Faktoren die Auszubildendenurteile zur Berufsschule eventuell positiv beeinflussen, können wichtige Hinweise zur Gestaltung berufsschulischer Lehr-/Lernprozesse geben. So wird z. B. im Bereich der betriebsspezifischen Aspekte vermutet, dass die Urteile über den Beitrag der Berufsschule zur fachlichen Ausbildung und die Zufriedenheit mit der Qualität des Unterrichts von der betrieblichen Ausbildungsrealität (zumindest mittelbar) beeinflusst werden. Aus den im Betrieb gestellten Anforderungen an die Auszubildenden können bestimmte Erwartungshaltungen ge-

⁵⁸ Um die Bedingung zur Durchführung der Chi²-Tests zu erfüllen, wurden jeweils die Aussagen „Trifft immer zu“ und „Trifft häufig zu“ sowie die Aussagen „Trifft selten zu“ und „Trifft nie zu“ zusammengefasst.

genüber der Berufsschule entstehen. Ob die Ausbildung in einem Fachgeschäft mit beratungsintensiver Kundenbetreuung oder bei einem Lebensmitteldiscounter mit eher seltenem Beratungsbedarf von Seiten der Kund(inn)en absolviert wird, könnte – ähnlich wie schon bei der Wichtigkeitseinschätzung zu den Unterrichtsinhalten vermutet – die Erwartungen und somit die Zufriedenheit mit der Unterrichtsqualität oder die Meinung über den Beitrag der Berufsschule zur fachlichen Ausbildung insgesamt beeinflussen.

Ein weiterer betrieblicher Aspekt, der in diesem Zusammenhang untersucht wird, ist die Größe des Ausbildungsbetriebs. Hierbei wird vermutet, dass z. B. durch eine systematisch organisierte betriebliche Ausbildungspraxis in Großbetrieben, der Berufsschulunterricht in den Augen der Auszubildenden an Bedeutung verliert. So wird unter anderem hinterfragt, ob zusätzlicher betriebsinterner Unterricht das Auszubildendenurteil über die Berufsschule beeinflusst.

Aber auch die im Fragebogen thematisierten berufsschulspezifischen Aspekte werden bezüglich ihrer Einflüsse auf die Gesamturteile zur Berufsschule untersucht. Hierzu gehören sowohl die drei Einzelaspekte der Unterrichtsqualität als auch die in der Fragebogenkategorie Anerkennung gestellten Fragen nach der Häufigkeit und der Bedeutung der erhaltenen Anerkennung durch die Lehrkräfte in der Berufsschule. Überprüft wird auch, ob die Tatsache, dass einige der Auszubildenden meinen in der Berufsschule hauptsächlich für die IHK-Abschlussprüfung zu lernen, einen Zusammenhang zur Beurteilung der Schule aufweist. Erwartet wird in diesem Punkt, dass die Befragten, die hauptsächlich für die IHK-Prüfung lernen, generell unzufriedener mit der Unterrichtsqualität sind und auch die Wichtigkeit der Berufsschule für die fachliche Ausbildung geringer einschätzen.

Ob Maßnahmen der Lernortkooperation die Einschätzungen der Auszubildenden beeinflussen, ist eine weitere Fragestellung, der in diesem Auswertungskapitel nachgegangen wird. Im Einzelnen wird hinterfragt, ob das von den betrieblichen Akteuren gezeigte Interesse an den in der Berufsschule behandelten Lerninhalten oder die von den Auszubildenden wahrgenommene inhaltliche Absprache zwischen den beiden Lernorten einen Einfluss auf die Beurteilung der Berufsschule haben.

Im Rahmen der Prüfung der personenspezifischen Prädiktoren werden neben den Sozialmerkmalen auch der Wunschberuf und die Bedeutung, die die Anerkennung durch die Lehrer/innen für die Auszubildenden besitzt, als mögliche Einflussgrößen auf die Auszubildendenurteile betrachtet. Durch χ^2 -Tests und durch die Berechnung des Assoziationsmaßes V nach Cramer werden Zusammenhänge zwischen den Urteilen der Befragten und den potenziellen Prädiktoren untersucht.

Wie dargestellt, ist die Zufriedenheit mit der Qualität des Berufsschulunterrichts anhand einer fünfstufigen Ratingskala erfasst worden. Die Einschätzung der Wichtigkeit des Berufsschulunterrichts für die fachliche Ausbildung erfolgt in einer Viererabstufung (sehr wichtig, wichtig, unwichtig und ganz unwichtig). Da eine Voraussetzung für die Durchführung der Unabhängigkeitsuntersuchung ist, dass maximal 20 % der Felder in der Kontingenztafel erwartete Häufigkeiten von kleiner fünf aufweisen dürfen (vgl. Bühl 2006, S. 261), wurde die Variable Zufriedenheit mit der Unterrichtsqualität folgendermaßen umcodiert. Die Antwortmöglichkeiten sehr zufrieden und zufrieden wurden zu zufrieden und die Antworten weniger und überhaupt nicht zufrieden zu der Aussage unzufrieden zusammengefasst. Die Angabe im Großen und Ganzen zufrieden bleibt unverändert erhalten. Es ergeben sich somit die drei Kategorien zufrieden, im Großen und Ganzen zufrieden und unzufrieden, die bei den Unabhängigkeitsprüfungen unterschieden werden. Auch bei den Untersuchungen der Wichtigkeitsaussagen ist die oben genannte Bedingung teilweise nicht erfüllt worden. In diesen Fällen wurden die Aussagen sehr wichtig und wichtig zu der Kategorie wichtig sowie die Aussagen unwichtig und ganz unwichtig zu der Kategorie unwichtig zusammengefasst.

In der nachfolgenden Tabelle sind die Ergebnisse der angestellten Auswertungen zusammengefasst.

Potenzielle Prädiktoren		Auszubildendenurteile bezüglich der					
		Wichtigkeit des Berufsschulunterrichts für die fachliche Ausbildung.		Wichtigkeit des Berufsschulunterrichts für die fachliche Ausbildung (gruppiert).		Zufriedenheit mit der Qualität des Berufsschulunterrichts (gruppiert).	
		χ^2 (df)	Cramers V	χ^2 (df)	Cramers V	χ^2 (df)	Cramers V
Betriebspezifische Aspekte	Betriebsform (gruppiert)	/	/	17,347 (6)**	0,187**	19,095 (10)*	0,141*
	Bedienform	6,941 (6)	0,085	/	/	2,247 (4)	0,048
	Betriebsgröße	/	/	11,057 (3)*	0,149*	10,320 (4)*	0,101*
	Betriebsinterner Unterricht	6,312 (3)	0,112	/	/	2,726 (2)	0,073
	Interesse der Betriebe an den Berufsschulinhalten	/	/	7,320 (3)	0,121	2,630 (6)	0,051
	Inhaltliche Absprache zwischen Betrieb und Berufsschule	/	/	11,312 (3)**	0,151**	20,361 (6)**	0,142**
Berufsschulspezifische Aspekte	Gute und verständliche Beantwortung der Fragen	/	/	43,975 (3)***	0,295***	159,572 (6)***	0,395***
	Zu hohes Unterrichtstempo	/	/	14,431 (3)**	0,171**	27,909 (6)***	0,167***
	Unterrichtsausfälle und Terminverschiebungen	/	/	3,817 (3)	0,088	32,346 (6)***	0,179***
	Lernen in erste Linie für die IHK-Prüfung	/	/	1,424 (3)	0,053	35,021 (6)***	0,187***
	Häufigkeit von Anerkennung der Leistungen durch die Lehrkräfte	/	/	3,967 (3)	0,090	30,600 (6)***	0,175***
Personenspezifische Aspekte	Alter (gruppiert)	3,530 (6)	0,060	/	/	10,596 (4)*	0,102*
	Geschlecht	19,443 (3)***	0,198***	/	/	0,990 (2)	0,044
	Ausbildungsberuf	7,306 (3)	0,122	/	/	1,247 (2)	0,050
	Höchster Schulabschluss (gruppiert)	20,520 (6)**	0,144**	/	/	5,821 (8)	0,076
	Staatsangehörigkeit	3,790 (3)	0,087	/	/	5,028 (2)	0,100
	Wunschberuf	10,477 (6)	1,103	/	/	14,171 (4)**	0,118**
	Wichtigkeit von Anerkennung durch die Lehrer/innen für die Schüler/innen	/	/	9,494 (3)	0,139	24,022 (6)***	0,155***

Tabelle 32: Ergebnisse der Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstests zum Berufsschulunterricht und den potenziellen Prädiktoren

Die Ergebnisse zeigen, dass einige der betrachteten Prädiktoren sehr wohl signifikante Zusammenhänge zu den Auszubildendenurteilen aufweisen. Es wird aber auch erkennbar, dass es sich fast ausschließlich um schwache Abhängigkeiten handelt (Cramers V < 0,2). Einzige Ausnahme stellt der Aspekt „Gute und verständliche Beantwortung von Fragen“ in der Schule dar.

Sowohl die Einschätzung der Wichtigkeit des Berufsschulunterrichts für die fachliche Ausbildung (Cramers V 0,295) als auch die Zufriedenheit mit der Unterrichtsqualität (Cramers V 0,395) weisen ausgeprägte Zusammenhänge zu diesem Einzelaspekt auf. Die Kontingenztafeln (siehe Tabelle 31 und 32 der Anlage 5 im Anhang) zu dieser Überprüfung zeigen, dass die Zusammenhänge erwartungsgemäß derart sind, dass je häufiger die Fragen in der Berufsschule gut und verständlich beantwortet werden, umso zufriedener sind die Auszubildenden mit der Unterrichtsqualität und um so wichtiger schätzen sie diesen für ihre fachliche Ausbildung ein. Beispielsweise sind über 92 Prozent der Befragten, deren Fragen immer gut und verständlich be-

antwortet werden, mit der Qualität des Unterrichts zufrieden, während es bei denen, deren Fragen selten gut beantwortet werden, nur noch 20,9 % sind. Interessant ist dies gerade im Vergleich zu den anderen betrachteten Aspekten zur Unterrichtsqualität. Sowohl das Vorkommen von Unterrichtsausfällen als auch das in der Berufsschule vorgesehene Lerntempo weisen zwar auch höchst signifikante Zusammenhänge zur Zufriedenheit mit der Unterrichtsqualität auf, diese sind allerdings nur von geringer Ausprägung (Cramers V 0,179 bzw. 0,167). Festzuhalten ist, dass bei der Bewertung der Berufsschule durch die Schülerinnen und Schüler der wichtigste der hier betrachteten Faktoren, die Güte und Verständlichkeit der Beantwortung von Fragen ist.

Im Folgenden werden kurz einige weitere interessante Ergebnisse der angestellten Unabhängigkeitstests aufgezeigt.

Im Bereich der betriebspezifischen Aspekte hat die Untersuchung der angenommenen Zusammenhänge zwischen der Betriebsform und der Bewertung der Berufsschule lediglich schwache Zusammenhänge aufgezeigt. In Bezug auf die Wichtigkeit der Berufsschule ist dieser Zusammenhang sehr signifikant und auch bezüglich der Zufriedenheit lässt sich ein signifikanter Zusammenhang nachweisen. Dass es sich um schwache Zusammenhänge handelt, wird unter anderem daran deutlich, dass um die 90 % der Befragten die Berufsschule als wichtig für ihre fachliche Qualifizierung einschätzen – egal ob die Ausbildung in einem Supermarkt, in einem Warenhaus oder bei einem Discounter absolviert wird. Einzige Ausnahme, wodurch auch der geringe, aber dennoch signifikante Zusammenhang begründet wird, stellen die Auszubildenden aus den Fachmärkten dar. Hier halten nur 76,1 % der Befragten die Berufsschule für wichtig. Die Vermutung, dass aufgrund der aus den verschiedenen Betriebsformen resultierend unterschiedlichen Anforderungen in den Betrieben und der hierdurch erzeugten Erwartungshaltungen gegenüber der Berufsschule auch die Wichtigkeits- und Zufriedenheitsaussagen der Auszubildenden beeinflusst werden, hat sich nicht bestätigt. Ähnliches gilt für den Aspekt der Bedienform im Ausbildungsbetrieb. Ob Selbstbedienung, beratungsintensive Kundenbetreuung oder Mischformen im Betrieb vorherrschen, hat keinen Einfluss auf die Beurteilung der Berufsschule durch die Auszubildenden.

Bei den personenspezifischen Aspekten konnten ausschließlich schwache Zusammenhänge nachgewiesen werden. Die stärkste Abhängigkeit (Cramers V 0,198) in diesem Bereich besteht zwischen dem Geschlecht und der Wichtigkeitseinschätzung der Auszubildenden. Es zeigt sich, dass gerade die Einschätzung der Berufsschule als unwichtig für die fachliche Ausbildung überdurchschnittlich häufig von den männlichen Auszubildenden vorgenommen wird. Während nur 4,3 % der weiblichen Befragten die Schule als unwichtig einstufen, sind es bei den männlichen schon 15,2 %. Nochmal, auch wenn dieser Zusammenhang höchst signifikant ist, das Ausmaß der Kontingenz ist sehr gering. Gleiches gilt z. B. für den signifikanten Zusammenhang zwischen dem Alter und der Zufriedenheit mit der Unterrichtsqualität. Zurückzuführen ist der signifikante Zusammenhang in diesem Bereich darauf, dass gerade die Gruppe der älteren Auszubildenden (älter als 21 Jahre) überdurchschnittlich häufig mit der Unterrichtsqualität unzufrieden sind. Geben insgesamt 15 Prozent der Befragten an unzufrieden zu sein, sind es bei den älteren Auszubildenden immerhin 26,6 %. In Bezug auf die Wichtigkeit des Unterrichts sind hingegen kaum altersbedingte Unterschiede festzustellen. Über alle Altersgruppen sind etwa 90 % der Befragten der Meinung, dass der Unterricht für die fachliche Ausbildung wichtig und ca. 10 % glauben, dass er eher unwichtig sei.

Nachdem die Auszubildendenurteile hinsichtlich möglicher Zusammenhänge zu betrieblichen, berufsschulischen und personenspezifischen Aspekten untersucht wurden, wird als Nächstes der Frage nachgegangen, ob die Urteile bezüglich Wichtigkeit und Qualität des Berufsschulunterrichts eventuell miteinander in Zusammenhang stehen. Zu vermuten ist hier, dass die Wichtigkeit umso höher eingeschätzt wird, je zufriedener die Auszubildenden mit der Unterrichtsqualität sind. Wiederrum mit Hilfe eines χ^2 -Unabhängigkeitstests wird die folgende Nullhypothese geprüft:

H_0 : Das Urteil der Auszubildenden zur Wichtigkeit der Berufsschule für ihre fachliche Ausbildung ist unabhängig von der Einschätzung der Unterrichtsqualität.

Der Chi-Quadrat-Wert von 101,393 (df 6) zeigt, dass ein höchst signifikanter Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Unterrichtsqualität und

der Wichtigkeitseinschätzung für die fachliche Ausbildung besteht. Der bestehende Zusammenhang kann aufgrund des Assoziationswerts Cramers V von 0,318 als ausgeprägt bezeichnet werden. Ob der Zusammenhang tatsächlich in der oben vermuteten Art besteht, kann nur anhand der Kontingenztafel festgestellt werden.

Zufriedenheit mit der Unterrichtsqualität		Wichtigkeit des Berufsschulunterrichts für die fachliche Ausbildung				Gesamt
		Sehr wichtig	Wichtig	Unwichtig	Ganz unwichtig	
Zufrieden	Anzahl	154	95	5	3	257
	% von Zufriedenheit mit der Unterrichtsqualität	59,9%	37,0%	1,9%	1,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	2,9	-0,9	-3,8	-1,4	
Im Großen und Ganzen zufrieden	Anzahl	65	84	19	1	169
	% von Zufriedenheit mit der Unterrichtsqualität	38,5%	49,7%	11,2%	0,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,7	1,8	0,9	-1,6	
Unzufrieden	Anzahl	20	25	22	9	76
	% von Zufriedenheit mit der Unterrichtsqualität	26,3%	32,9%	28,9%	11,8%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2,7	-1,1	5,7	5,0	
Gesamt	Anzahl	239	204	46	13	502
	% von der Gesamtzahl	47,6%	40,6%	9,2%	2,6%	100,0%

Tabelle 33: Kreuztafel zwischen der Zufriedenheit mit der Unterrichtsqualität und der Wichtigkeit des Berufsschulunterrichts für die fachliche Ausbildung

Es wird deutlich, dass je zufriedener die Auszubildenden mit der Qualität des Berufsschulunterrichts sind, umso wichtiger schätzen sie diesen auch für ihre fachliche Ausbildung ein. So geben immerhin knapp 60 % der Befragten, die zufrieden mit der Unterrichtsqualität sind an, dass die Berufsschule sehr wichtig für ihre fachliche Ausbildung sei. Bei den Unzufriedenen teilen dagegen nur 26,3 % diese Meinung. Die Berufsschule wird von dieser Personengruppe überdurchschnittlich häufig als unwichtig (28,9 %) oder sogar ganz unwichtig (11,8 %) eingestuft.

Nachdem die Untersuchung der schulischen Ausbildungspraxis abgeschlossen ist, beziehen sich die folgenden Auswertungsschritte auf die Ausbildungspraxis in den Betrieben. Als erstes wird untersucht, welche Ausbildungsmaßnahmen durchgeführt werden. Die Auszubildendenurteile bezüglich der Qualität und der Wichtigkeit der Ausbildung im Betrieb sowie die Einflüsse potenzieller Prädiktoren auf diese Urteile werden anschließend betrachtet.

11.3.3 Datenauswertung zur Ausbildung in den Betrieben

11.3.3.1 Betriebliche Ausbildungsmaßnahmen

Die durchgeführten betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen sind von Betrieb zu Betrieb sehr unterschiedlich. Das Spektrum reicht von den Unternehmen, die neben der eigentlichen Arbeit keinerlei Lernmöglichkeiten schaffen und bei denen die berufliche Kompetenzentwicklung der Auszubildenden ausschließlich durch die tägliche Arbeit gefördert wird, bis hin zu den Betrieben, die vielfältige Maßnahmen zur Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Auszubildenden durchführen.

Allerdings zeigt sich, dass von den 514 Befragten gerade einmal 17,5 % keine zusätzlichen Ausbildungsmaßnahmen im Betrieb angeboten bekommen. Der überwiegende Teil der Auszubildenden erhält neben der praktischen Arbeit noch weitere Lernmöglichkeiten im Betrieb. Die Frage danach, welche Maßnahmen zur Aneignung von Kenntnissen in den Ausbildungsbetrieben angeboten werden, ergibt folgendes Ergebnis:

- Einweisung durch Vorgesetzte, Ausbilder(inn)en oder Kolleg(inn)en (362 Nennungen)
- Teilnahme an Schulungen (z. B. von Lieferanten oder Herstellern (354 Nennungen)
- Bereitstellung von Informationsmaterialien (z. B. Prospekte) (304 Nennungen)
- Betriebsinterner Unterricht (202 Nennungen)
- Keine, die Kenntnisse werden nur bei der täglichen Arbeit erworben (90 Nennungen)
- Sonstiges (17 Nennungen)

Es wird deutlich, dass die Einweisung durch Vorgesetzte, Ausbilder(inn)en oder Kolleg(inn)en die häufigste Maßnahme zur Kenntnisvermittlung im Ausbildungsbetrieb ist (70,4 %). Dieses Ergebnis ist nicht überraschend, da diese Form der Vermittlung üblicherweise ohne Zusatzkosten für die Betriebe durchzuführen ist. Im Gegensatz zu den anderen Maßnahmen kann die Einweisung auch kurzfristig z. B. in Zeiten geringen Kundenaufkommens direkt vor Ort durch das im Betrieb tätige (Ausbildungs-)Personal durchgeführt wer-

den. In fast ebenso vielen Fällen (68,9 %) nehmen die Auszubildenden an Schulungen z. B. von Lieferanten oder Herstellern teil. Auch hierbei handelt es sich in der Regel um Maßnahmen, die für die Ausbildungsbetriebe mit keinem zusätzlichen finanziellen Aufwand verbunden sind. Lieferanten und Hersteller bieten diese Schulungen als Absatz fördernde Maßnahmen ihrerseits an. Die mit der Kundenberatung in den Geschäften betrauten Verkäuferinnen und Verkäufer lernen die Produkte auf diese Weise kennen und können in den Verkaufsgesprächen auf das Gelernte zurückgreifen und die entsprechenden Produkte den Kund(inn)en anbieten. In gleicher Weise kostenneutral für die Einzelhandelsgeschäfte ist die Kenntnisvermittlung durch die Bereitstellung von Informationsmaterial (59,1 %). Kataloge und Prospekte werden von den Herstellern zur Verfügung gestellt, damit das Verkaufspersonal in Beratungsgesprächen gut informiert zu den Produkten Auskunft geben kann.

Schon deutlich weniger Auszubildende (39,3 %) erhalten zusätzlich zum Unterricht in der Berufsschule auch betriebsinternen Unterricht. In 28,4 % dieser Fälle findet der Unterricht wöchentlich, in 25,4 % zweiwöchentlich und in 27,4 % monatlich statt. Bei den sonstigen von den Befragten genannt Ausbildungsmaßnahmen (3,3 %) handelt es sich hauptsächlich um computergestützte Lernmöglichkeiten. Das Lernen im Internet wird hierbei achtmal, PC-Lernkurse werden viermal genannt.

Die in den Betrieben durchgeführten Maßnahmen zur Kenntnisvermittlung sind zahlreich. Insgesamt wurden 1239 Nennungen von den Befragten abgegeben. Dies bedeutet, dass die Auszubildenden neben der Berufsschule und der Arbeit im Betrieb durchschnittlich zwei bis drei verschiedene Möglichkeiten zum Erwerb der benötigten Kenntnisse erhalten. Auch in diesem Zusammenhang wird vermutet, dass die betriebliche Ausbildungspraxis in erster Linie von der Betriebsform des Ausbildungsbetriebs und den damit verbundenen personellen, zeitlichen oder auch finanziellen Möglichkeiten abhängt. Die Ergebnisse der entsprechenden Unabhängigkeitsuntersuchungen sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

Betriebliche Ausbildungsmaßnahmen	betriebsspezifischer Prädiktor	
	Betriebsform	
	χ^2 (df)	Cramers V
Einweisung durch Vorgesetzte, Ausbilder(inn)en oder Kolleg(inn)en	13,018 (7)	0,161
Teilnahme an Schulungen (z. B. von Lieferanten oder Herstellern)	27,998 (7)***	0,236***
Bereitstellung von Informationsmaterialien (z. B. Prospekte)	22,499 (7)**	0,211**
Betriebsinterner Unterricht	81,381 (7)***	0,402***
Keine, die Kenntnisse werden nur bei der täglichen Arbeit erworben	15,905 (7)*	0,178*

Tabelle 34: Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests zwischen den betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen und der Betriebsform

Einweisung durch Vorgesetzte, Ausbilder(inn)en oder Kolleg(inn)en ist die einzige der hier betrachteten Maßnahmen zur Kenntnisvermittlung, für die die Unabhängigkeitshypothese nicht zu verwerfen ist. Für deren Durchführung also kein signifikanter Zusammenhang zur Form des Ausbildungsbetriebs nachweisbar ist. Durchschnittlich erhalten 70,4 % der Befragten diese Einweisungen. Gravierende Unterschiede zwischen den Betriebsformen existieren nicht.

Ansonsten bestehen durchweg signifikante Zusammenhänge zwischen den betrachteten Ausbildungsmaßnahmen und der Betriebsform. Am stärksten und höchst signifikant abhängig von der Art des Ausbildungsbetriebs ist die Durchführung von betriebsinternem Unterricht. Aber auch für die Teilnahme an Schulungen und die Bereitstellung von Informationsmaterial lassen sich ausgeprägte (Cramers V 0,236 bzw. 0,211) und höchst bzw. sehr signifikante statistische Zusammenhänge zur Betriebsform nachweisen.

Bei welchem Anteil der Auszubildenden die einzelnen Maßnahmen durchgeführt werden, ist – getrennt nach den unterschiedlichen Betriebsformen – der folgenden Tabelle zu entnehmen.

Betriebliche Ausbildungsmaßnahmen	Anteil der Maßnahmen an der betrieblichen Ausbildungspraxis							Gesamt
	Supermarkt	SB-Warenhaus	Warenhaus	Discounter	Fachgeschäft	Fachmarkt	Kaufhaus	
Einweisung durch Vorgesetzte, Ausbilder(inn)en oder Kolleg(inn)en	61,9 %	77,8 %	45,5 %	73,5 %	73,7 %	77,9 %	66,7 %	70,6 %
Teilnahme an Schulungen (z. B. von Lieferanten oder Herstellern)	69,1 %	80,6 %	54,5 %	84,3 %	59,9 %	72,1 %	86,7 %	69,8 %
Bereitstellung von Informationsmaterialien (z. B. Prospekte)	47,4 %	69,4 %	27,3 %	58,8 %	66,4 %	64,7 %	80 %	59,5 %
Betriebsinterner Unterricht	39,2 %	58,3 %	54,5 %	64,7 %	24,3 %	23,5 %	86,7 %	39,3 %
Keine, die Kenntnisse werden nur bei der täglichen Arbeit erworben	18,6 %	11,1 %	36,4 %	10,8 %	18,4 %	17,6 %	6,7 %	17,3 %

Tabelle 35: Anteil der verschiedenen Ausbildungsmaßnahmen an der betrieblichen Ausbildungspraxis (getrennt nach Betriebsformen)

Aus welchen Unterschieden die oben angeführten signifikanten Zusammenhänge resultieren, ist anhand der Tabelle gut zu erkennen. So bestehen z. B. beim Erhalt von Einweisungen durch Vorgesetzte, Ausbilder(inn)en oder Kolleg(inn)en mit Ausnahme der Betriebsform Warenhaus, die mit 45,5 % deutlich unter dem Durchschnitt (70,6 %) liegt, kaum betriebsformabhängige Unterschiede. Bei der Teilnahme an betriebsinternem Unterricht sind die Differenzen schon eindeutiger. Durchschnittlich erhalten 39,3 % aller Befragten Unterricht nicht nur in der Berufsschule, sondern auch im Betrieb. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Betriebsformen sind hierbei teils erheblich. Während in Fachmärkten oder in Fachgeschäften nicht einmal jeder vierte der Auszubildenden Unterricht erhält, sind es bei den Discountern schon knapp 65 % und in den Kaufhäusern sogar über 86 %.

Betrachtet man einmal, wie groß der Anteil der Auszubildenden ist, der keinerlei zusätzliche Lerngelegenheiten im Betrieb erhält, so fällt Folgendes auf. In den Warenhäusern trifft es im Vergleich zu den anderen Betriebsformen überdurchschnittlich häufig zu, dass keine Ausbildungsmaßnahmen durchgeführt werden. Mit 36,4 % ist der Anteil mehr als doppelt so groß wie im Durchschnitt (17,3 %). In Kaufhäusern geben gerade einmal 6,7 % der Auszubildenden an, dass sie an keinen betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen teilnehmen würden.

Neben dem Vergleich zwischen den betrachteten Betriebsformen ist auch die Struktur der Ausbildungspraxis innerhalb der einzelnen Betriebsformen stark unterschiedlich. So kann für die Kaufhäuser eine über alle Ausbildungsmaßnahmen relativ hohe Beteiligungsquote festgestellt werden. Jeweils für einen Großteil der hier tätigen Jugendlichen treffen die aufgeführten Maßnahmen zu. In Supermärkten oder auch in Warenhäusern hingegen erhalten durchweg unterdurchschnittlich viele der Auszubildenden die zusätzlichen Lerngelegenheiten. Für die Fachgeschäfte fällt auf, dass gerade die kostengünstigen Einweisungen durch Kolleg(inn)en durchgeführt werden und Informationsmaterial bereitgestellt wird. Die Beteiligungsquote bei der kostenintensiven Durchführung von betriebsinternem Unterricht ist dagegen eher gering.

Die bisher zur betrieblichen Ausbildungspraxis aufgeführten Befunde geben Aufschluss über die Art der durchgeführten Ausbildungsmaßnahmen in den

Betrieben. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie die Qualität der betrieblichen Ausbildung von den Befragten eingeschätzt wird und ob die Zufriedenheit mit der Ausbildung evtl. durch die betriebliche Ausbildungspraxis beeinflusst wird.

11.3.3.2 Qualität der betrieblichen Ausbildung

Zur Erfassung der Qualität des betrieblichen Teils der Ausbildung sind, ähnlich wie im Bereich der schulischen Ausbildungspraxis, die Einzelaspekte „Verständlichkeit der Beantwortung von Fragen“ und „Überforderung durch zu schnelle Erklärungen“ hinsichtlich der Häufigkeit ihres Zutreffens thematisiert worden. Zusätzlich wurden nach der Zufriedenheit mit dem betrieblichen Teil der Ausbildung und nach der Zufriedenheit mit den täglich zu verrichtenden Tätigkeiten gefragt.

Der überwiegende Teil der Befragten ist sowohl mit den täglich auszuführenden Tätigkeiten als auch mit dem betrieblichen Teil der Ausbildung insgesamt zufrieden. Nur 9,7 % der Auszubildenden sind weniger oder überhaupt nicht mit den ihnen übertragenen Tätigkeiten zufrieden. 11 % kommen bezogen auf die betriebliche Ausbildung insgesamt zu dem Urteil, dass sie weniger oder überhaupt nicht zufrieden seien. Die Gesamtverteilung der Zufriedenheitsaussagen ist in der nachfolgenden Abbildung zusammengefasst.

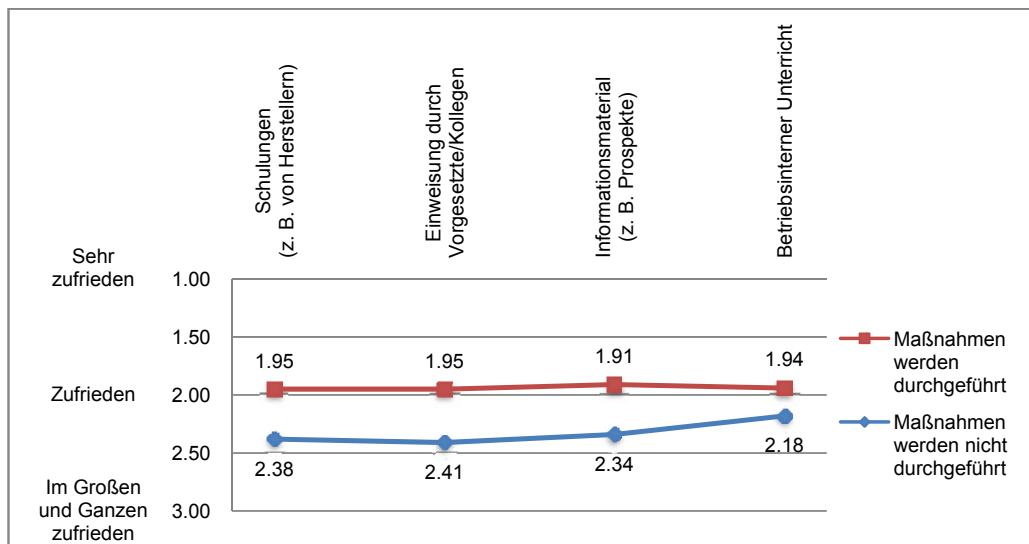


Abbildung 34: Zufriedenheitsaussagen zur täglichen Arbeit und zum betrieblichen Teil der Ausbildung

Auch die Mittelwerte der Zufriedenheitsaussagen geben das überwiegend positive Urteil der Auszubildenden wieder (1 = Sehr zufrieden bis 5 = Über-

haupt nicht zufrieden). Mit einer mittleren Zufriedenheit von 2,2 für die tägliche Arbeit und einer 2,1 für den betrieblichen Teil der Ausbildung liegen diese auf einem vergleichbar hohen Niveau.

Auch andere Untersuchungen, in denen die Zufriedenheit der Auszubildenden mit dem betrieblichen Teil der Ausbildung thematisiert wird, kommen zu ähnlich positiven Ergebnissen. So stellt beispielsweise Gisela Feller im Anschluss an eine zwischen 1988 und 1991 in den alten Bundesländern durchgeführte Untersuchung fest, dass gerade einmal 11 % der Befragten mit dem betrieblichen Ausbildungsverlauf unzufrieden oder sehr unzufrieden seien (vgl. Feller 1995, S. 13).

Ob diese Zufriedenheit der Auszubildenden eventuell mit der Ausbildungspraxis, also den durchgeführten Ausbildungsmaßnahmen zusammenhängt, wird im Folgenden untersucht. Die zu überprüfende Nullhypothese lautet in diesem Zusammenhang:

H₀: Die Zufriedenheit der Auszubildenden mit der betrieblichen Ausbildung ist unabhängig von den im Betrieb durchgeführten Maßnahmen zur Kenntnisvermittlung.

Die Chi²-Unabhängigkeitstests haben Folgendes ergeben:

Prädiktoren: Betriebliche Ausbildungsmaßnahmen	Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung	
	χ^2 (df)	Cramers V
Einweisung durch Vorgesetzte, Ausbilder(inn)en oder Kolleg(inn)en	22,671 (4)***	0,211***
Teilnahme an Schulungen (z. B. von Lieferanten oder Herstellern)	21,643 (4)***	0,206***
Bereitstellung von Informationsmaterialien (z. B. Prospekte)	23,302 (4)***	0,214***
Betriebsinterner Unterricht	6,986 (4)	0,117
Keine, die Kenntnisse werden nur bei der täglichen Arbeit erworben	40,203 (4)***	0,280***

Tabelle 36: Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests zwischen den betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen und der Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung

Die Tatsache, dass im Betrieb keine zusätzlichen Lernmöglichkeiten angeboten werden, weist den stärksten Zusammenhang zur Zufriedenheit der Auszubildenden auf. Aus der Kreuztabelle (siehe Tabelle 33 der Anlage 5 im Anhang) geht hervor, dass diejenigen, die ausschließlich durch die tägliche Arbeit lernen, überdurchschnittlich häufig (23,6 %) mit der betrieblichen Ausbildung weniger oder überhaupt nicht zufrieden sind. Die Befragten, in deren

Ausbildungsbetriebe zusätzliche Maßnahmen durchgeführt werden, sind hingegen seltener unzufrieden mit der Ausbildung (8,3 %).

Vergleichbar starke Zusammenhänge bestehen jeweils zwischen der Durchführung der Maßnahmen Einweisung durch Kolleg(inn)en, Teilnahme an Schulungen sowie Bereitstellung von Informationsmaterialien und den Zufriedenheitsaussagen der Befragten. Der Zusammenhang besteht bei allen drei Maßnahmen darin, dass generell die Auszubildenden, denen die jeweiligen Lernmöglichkeiten eingeräumt werden, zufriedener sind als die Befragten, die diese Möglichkeiten nicht erhalten.

Als einzige Ausbildungsmaßnahme weist der betriebsinterne Unterricht keinen signifikanten Zusammenhang zur Zufriedenheit der Auszubildenden auf. Der Blick in die Kreuztabelle zeigt, dass die Zufriedenheitsaussagen der Befragten nur in geringem Maße davon beeinflusst werden, ob betriebsinterner Unterricht stattfindet oder nicht.

Die Betrachtung der mittleren Zufriedenheitswerte, getrennt nach den Auszubildenden, die besondere Ausbildungsmaßnahmen erhalten bzw. nicht erhalten, veranschaulicht noch einmal die bestehenden Unterschiede. Die Gruppe der Auszubildenden, die an den Maßnahmen teilnimmt ist zufriedener als die Gruppe der Befragten, die die zusätzlichen Lernmöglichkeiten nicht eingeräumt bekommt. Die Codierung der Zufriedenheitsaussagen ist hierbei wie folgt vorgenommen worden: 1 = sehr zufrieden, 2 = zufrieden, 3 = im Großen und Ganzen zufrieden, 4 = wenig zufrieden und 5 = überhaupt nicht zufrieden.

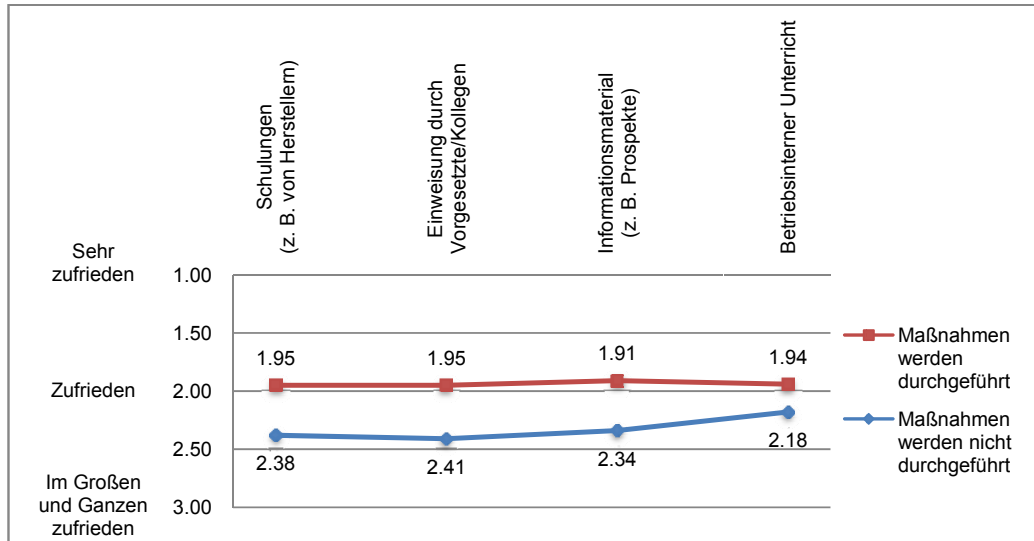


Abbildung 35: Mittlere Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung getrennt nach den im Betrieb durchgeführten Ausbildungsmaßnahmen

Es zeigt sich, dass die Durchführung aller betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen zur Steigerung der Zufriedenheit der Auszubildenden beitragen. Am geringsten und wie oben aufgezeigt auch nicht signifikant, ist der Unterschied bei der Durchführung von betriebsinternem Unterricht.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die oben aufgestellte Nullhypothese abgelehnt werden muss. Das Angebot an zusätzlichen Lernmöglichkeiten im Betrieb hat, mit Ausnahme des betriebsinternen Unterrichts, signifikante positive Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Auszubildenden.

Die Auswertung der erhobenen Einzelaspekte zur Qualität der betrieblichen Ausbildung zeigt, dass die Ausbildungspraxis von einem Großteil der Befragten positiv beurteilt wird. Die fachlichen Erklärungen im Betrieb empfinden insgesamt 75,9 % der Auszubildenden immer oder häufig als gut und verständlich. Dass dies nur selten der Fall ist, geben 18,3 % der Befragten an, 4,7 % sind der Meinung nie gute und verständliche Antworten im Betrieb zu erhalten. Darüber hinaus schätzen die meisten der Befragten (81,7 %) das Tempo, mit dem etwas im Betrieb erklärt wird, nie (33,1 %) oder selten (48,6 %) als zu hoch ein. Gerade einmal 3,5 % sind aufgrund des Tempos immer, weitere 13 % häufig überfordert (1,8 % machten hierzu keine Angaben). Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage danach, ob die Überforderung durch zu schnelle Erklärungen oder das mangelnde Verständnis für die im Betrieb erhaltenen Erklärungen mit der schulischen Vorbildung der Auszubildenden zusammenhängen. Eine entsprechende χ^2 -

Unabhängigkeitsuntersuchung hat gezeigt, dass dies für beide Aspekte nicht der Fall ist. Weder die Überforderung durch zu schnelle Erklärungen (Chi^2 -Wert 2,300, df 6) noch das mangelnde Verständnis (Chi^2 -Wert 10,642, df 6) stehen in einem signifikanten Zusammenhang zur schulischen Vorbildung.

In welchem Ausmaß die Zufriedenheit der Auszubildenden von den beiden Qualitätsaspekten beeinflusst wird, zeigt ein weiterer Unabhängigkeitstest. In beiden Fällen besteht ein höchst signifikanter und ausgeprägter Zusammenhang. Es ist nicht verwunderlich, dass die Zufriedenheit der Auszubildenden umso höher ist, je häufiger die Erklärungen im Betrieb für sie verständlich sind und je seltener sie das Tempo als zu hoch einstufen. Das Ausmaß des Zusammenhangs liegt mit 0,355 für die generelle Verständlichkeit der Erklärungen deutlich über den Assoziationswerten der oben betrachteten verschiedenen Ausbildungsmaßnahmen. Auch der Wert von 0,264 für das Tempo bei den Erläuterungen weist auf einen Zusammenhang hin, der ausgeprägter ist als bei den meisten betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein Großteil der Auszubildenden mit der betrieblichen Ausbildung zufrieden ist und dass durch zusätzliche Lernmöglichkeiten im Betrieb die Zufriedenheit der Auszubildenden erhöht wird. Darüber hinaus wird die Qualität der betrieblichen Ausbildung (Verständlichkeit von Erklärungen und Lerntempo) von den Auszubildenden als überwiegend positiv eingeschätzt. Die Zufriedenheit der Auszubildenden wird durch diese Qualitätsaspekte noch stärker positiv beeinflusst als durch das Angebot zusätzlicher Lernmöglichkeiten in den Ausbildungsbetrieben. Es kommt also in erster Linie darauf an, dass Erläuterungen im Betrieb verständlich und in einem angemessenen Lerntempo erfolgen.

11.3.3.3 Wichtigkeit der betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen

Ähnlich wie im Bereich des Berufsschulunterrichts, wird auch in Bezug auf die betriebliche Ausbildungspraxis die Bedeutung verschiedener Maßnahmen für die fachliche Ausbildung thematisiert. Im Einzelnen wurde hinterfragt, wie wichtig nach Ansicht der Auszubildenden die tägliche Arbeit, die Teilnahme an Hersteller- oder Lieferantenschulungen und der Erhalt von betriebsinternem Unterricht für den eigenen Qualifizierungsprozess sind. Die Randauszählungen der Wichtigkeitseinschätzungen zu den jeweiligen Items

und vergleichend hierzu auch die Werte zum Berufsschulunterricht sind zusammenfassend in der folgenden Abbildung dargestellt.

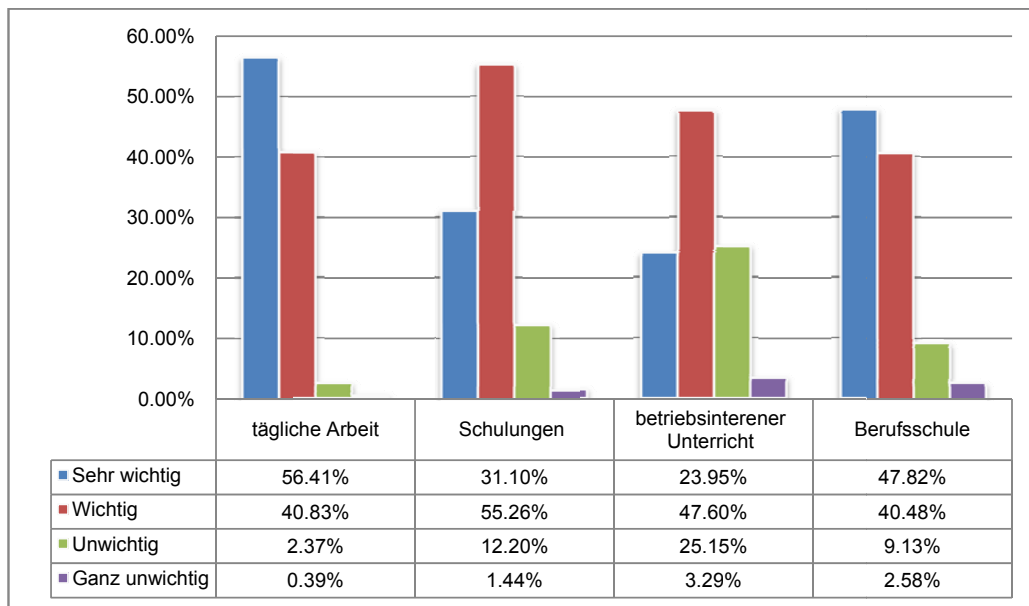


Abbildung 36: Wichtigkeitseinschätzungen der Auszubildenden zur betrieblichen Ausbildungspraxis

Gerade bei der Einschätzung sehr wichtig zeigen sich doch erhebliche Unterschiede in den Auszubildendenurteilen. Nicht überraschend ist, dass die tägliche Arbeit von den meisten Auszubildenden (56,41 %) als sehr wichtig für die fachliche Ausbildung angesehen wird. Der Anteil der Befragten, die, wenn sie den betriebsinternen Unterricht erhalten, diesen auch für sehr wichtig halten, ist nicht einmal halb so groß (23,95 %). Darüber hinaus ist zu erkennen, dass der betriebsinterne Unterricht wesentlich häufiger als die externen Schulungen von Lieferanten oder Herstellern als unwichtig oder sogar ganz unwichtig eingestuft wird. Neben der täglichen Arbeit wird nur der Berufsschulunterricht mehrheitlich von den Auszubildenden als sehr wichtig eingeschätzt.

Die Randauszählungen deuten darauf hin, dass insgesamt der betriebsinterne Unterricht für die am wenigsten wichtige hier thematisierte Ausbildungsmaßnahme gehalten wird. Die Ermittlung der Mittelwerte zu den Wichtigkeitseinschätzungen ergibt folgendes Bild (1 = sehr wichtig, 2 = wichtig, 3 = unwichtig, 4 = ganz unwichtig). Die tägliche Arbeit wird mit 1,47 vor dem Berufsschulunterricht mit 1,66, den Schulungen mit 1,84 und dem betriebsinternen Unterricht mit 2,08 als am wichtigsten für die fachliche Ausbildung

eingeschätzt. Zugegebenermaßen auf einem hohen Niveau aber trotzdem deutlich, wird der betriebsinterne Unterricht von den Auszubildenden als am wenigsten wichtig für die fachliche Ausbildung eingestuft.

11.3.3.4 Zusammenhangsüberprüfungen

Ähnlich wie im Bereich der schulischen Ausbildungspraxis, wird auch für den betrieblichen Teil hinterfragt, ob die Auszubildendenurteile bezüglich der Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung und der täglichen Arbeit von personen- oder betriebspezifischen Aspekten abhängen. Die Zusammenhänge zu den in den Betrieben durchgeführten Ausbildungsmaßnahmen und zu den Einzelaspekten der Qualität der betrieblichen Ausbildungspraxis (Verständlichkeit von Erklärungen und vorgegebenes Lerntempo) werden hier nicht noch einmal mit in die Betrachtung aufgenommen (siehe hierzu Kapitel 11.3.3.2). Die Ergebnisse der χ^2 -Unabhängigkeitstests sind nachfolgend zusammengefasst.

Potenzielle Prädiktoren		Zufriedenheit mit der Ausbildung im Betrieb (gruppiert).		Zufriedenheit mit der täglichen Arbeit (gruppiert).	
		χ^2 (df)	Cramers V	χ^2 (df)	Cramers V
Betriebspezifische Aspekte	Betriebsform (gruppiert)	12,989 (12)	0,114	12,707 (12)	0,113
	Bedienform	3,726 (4)	0,062	5,261 (4)	0,073
	Betriebsgröße	1,238 (6)	0,035	8,706 (6)	0,093
	Interesse der Betriebe an den Berufsschulhalten	30,240 (6)***	0,173***	17,869 (6)**	0,133**
	Inhaltliche Absprache zwischen Betrieb und Berufsschule	14,578 (6)*	0,120*	15,676 (6)*	0,125*
	Häufigkeit von Anerkennung der Leistungen durch Vorgesetzte/Ausbilder(inn)en/Kolleg(inn)en	126,676 (6)***	0,354***	115,327 (6)***	0,338***
Personenspezifische Aspekte	Alter (gruppiert)	1,032 (4)	0,032	0,959 (4)	0,031
	Geschlecht	0,142 (2)	0,017	3,599 (2)	0,084
	Ausbildungsberuf	2,798 (2)	0,75	1,321 (2)	0,052
	Höchster Schulabschluss (gruppiert)	4,143 (4)	0,064	6,263 (4)	0,079
	Staatsangehörigkeit	0,079 (2)	0,012	2,889 (2)	0,076
	Wunschberuf	44,317 (4)***	0,209***	60,279 (4)***	0,244***
	Wichtigkeit der Anerkennung von im Betrieb erbrachter Leistung (gruppiert) ⁵⁹	16,570 (2)***	0,181***	13,830 (2)**	0,166**

Tabelle 37: Ergebnis der Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstests zur betrieblichen Ausbildungspraxis und den potenziellen Prädiktoren

⁵⁹ Selbst nach der Zusammenfassung der Antwortkategorien sehr wichtig und wichtig sowie der Antworten unwichtig und ganz unwichtig sind die erwarteten Häufigkeiten in zwei Zellen (33,3 %) der Kreuztabellen kleiner 5. Die Ergebnisse der χ^2 -Untersuchung sind daher nur eingeschränkt verwertbar, können aber als Anhaltspunkte für Interpretationen dienen.

Von den insgesamt dreizehn betrachteten Aspekten kann lediglich für fünf ein signifikanter bis höchst signifikanter Zusammenhang zu den Zufriedenheitsaussagen der Auszubildenden nachgewiesen werden. Wie teils schon in anderen Untersuchungen festgestellt (vgl. beispielsweise Feller 1995; Zielke 1998), wird die Zufriedenheit nicht signifikant von den personenspezifischen Aspekten wie Alter, Geschlecht, höchster Schulabschluss oder die Staatsangehörigkeit beeinflusst. Hinzu kommt, dass weder die angehenden Verkäufer/innen noch die zukünftigen Einzelhandelskaufleute überdurchschnittlich zufrieden bzw. unzufrieden mit dem betrieblichen Teil der Ausbildung oder den ihnen übertragenden Aufgaben sind. Weiter hat sich herausgestellt, dass sich die Zufriedenheitsaussagen der Befragten unabhängig von den betriebsspezifischen Aspekten wie Betriebsgröße, Betriebsform oder Bedienform herausbilden.

Im Gegensatz zu den gerade aufgeführten Sachverhalten weisen die beiden Aspekte zur Lernortkooperation, die Aspekte zum Anerkennungsverhalten im Betrieb und die Tatsache, dass der ergriffene Ausbildungsberuf als Wunschberuf bezeichnet wird, teils ausgeprägte Kontingenzen (Cramers $V > 0,2$) zu den hier betrachteten Auszubildendenurteilen auf. Die Auswertung der Kreuztabellen (siehe Tabelle 34 und 35 der Anlage 5 im Anhang) zu den beiden Aspekten der Lernortkooperation macht deutlich, dass sich Maßnahmen der Kooperation tendenziell positiv auf die Auszubildendenzufriedenheit auswirken. Je häufiger die Betriebe sich nach den Berufsschulinhalten erkundigen und je häufiger die Auszubildenden eine inhaltliche Absprache zwischen den Lernorten bemerken, umso zufriedener sind sie mit der betrieblichen Ausbildung und den zu erledigenden Arbeiten. Findet die Absprache dagegen nur selten oder nie statt, so erhöht sich der Anteil der unzufriedenen Auszubildenden.

Von den hier betrachteten Aspekten hat die Häufigkeit der im Betrieb erhaltenen Anerkennung den größten Einfluss auf die Urteile der Auszubildenden. Die Zufriedenheit sowohl mit den übertragenden Aufgaben (Cramers V 0,338) als auch mit der betrieblichen Ausbildung insgesamt (Cramers V 0,354) nimmt deutlich zu, je häufiger die Leistung der Befragten im Betrieb anerkannt wird. Die folgende Abbildung zeigt die Verteilung der Zufrieden-

heitsaussagen der Auszubildenden differenziert nach der Häufigkeit der im Betrieb erhaltenen Anerkennung.

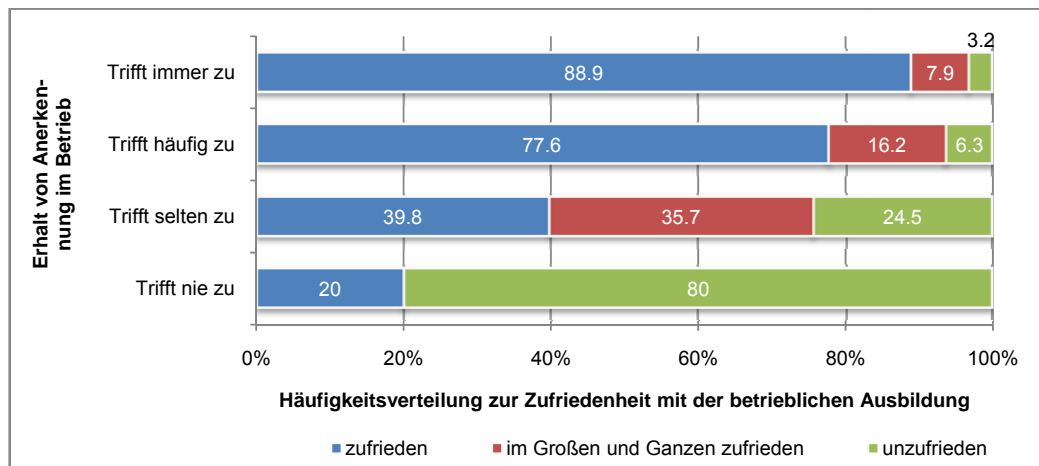


Abbildung 37: Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung differenziert nach der Häufigkeit des Erhalts von Anerkennung im Betrieb

Der Anteil der zufriedenen Auszubildenden ist in der Gruppe der Befragten, die immer Anerkennung erhalten, mehr als viermal so groß wie bei den Auszubildenden, die angeben, nie Anerkennung für ihre Leistung zu bekommen. Ähnlich ausgeprägt ist der Zusammenhang zu der Zufriedenheit mit den auszuführenden Arbeiten im Betrieb (siehe Tabelle 34 und 35 der Anlage 5 im Anhang). Aber nicht nur das Anerkennungsverhalten der betrieblichen Akteure, auch die Einstellung der Auszubildenden zum Erhalt von Anerkennung wirkt sich höchst signifikant auf die Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung und sehr signifikant auf die Zufriedenheit mit den auszuführenden Arbeiten aus. Auch wenn diese Zusammenhänge mit Assoziationswerten von kleiner 0,2 als gering zu bewerten sind, zeigen die Kreuztabellen doch eine klare Tendenz auf. Je wichtiger den Auszubildenden der Erhalt von Anerkennung ist, umso zufriedener sind sie mit der betrieblichen Ausbildung und den täglichen Arbeiten. Aufgrund der Stichprobengröße und den daraus resultierenden erwarteten Häufigkeiten in den Kontingenztabellen ist dieses Ergebnis statistisch nicht sehr belastbar, kann aber doch zumindest als deutlicher Hinweis auf einen existierenden Zusammenhang angesehen werden.

Die letzten in Tabelle 37 erkennbaren Zusammenhänge zum Wunschberuf der Auszubildenden sind hingegen eindeutig und als ausgeprägt zu bezeichnen. Der Blick in die Kreuztabellen (siehe Tabelle 34 und 35 der Anlage 5 im Anhang) lässt erkennen, dass die Auszubildenden, die in der Ausbildung

zum Verkäufer/zur Verkäuferin bzw. zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel ihren Wunschberuf sehen, viel zufriedener sind als diejenigen, die ursprünglich einen anderen Berufswunsch hatten. So sind nur 3,3 % der Befragten, die angeben ihr jetziger Ausbildungsberuf sei der Wunschberuf, mit der betrieblichen Ausbildung unzufrieden. Die Befragten mit einem anderen Wunschberuf sind hingegen zu 25,3 % unzufrieden. Vergleichbar eindeutig ist das Verhältnis bei der Zufriedenheit mit den täglichen Aufgaben. Hier sind 3,3 % bzw. 27,1 % der jeweiligen Gruppen unzufrieden. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Auszubildenden unzufrieden mit der betrieblichen Ausbildung oder den zu erledigenden Tätigkeiten sind, ist also ca. achtmal so groß, wenn der Einzelhandelsberuf nicht der Wunschberuf ist. Der gleiche Zusammenhang, wenn auch nicht mit so erheblichen Unterschieden, wird in der BIBB-Befragung zwischen 1988 und 1991 festgestellt. Auch hier ist der Anteil der unzufriedenen Auszubildenden bei denen, die nicht ihren Wunschberuf ergreifen konnten, mehr als doppelt so hoch wie bei den Befragten, die ihren Wunschberuf erlernen (vgl. Feller 1995, S. 14 ff.).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass von den hier betrachteten betriebs- und personenspezifischen Aspekten gerade das Anerkennungsverhalten der betrieblichen Akteure (Vorgesetzte, Ausbilder(inn)en oder Kolleg(inn)en) und die Tatsache, dass der Ausbildungsberuf der Wunschberuf ist, die deutlichsten Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Auszubildenden haben.

Nachdem die Auswertung bisher entweder auf die schulische oder betriebliche Ausbildungspraxis bezogen war, werden im Folgenden zunächst die Kooperation zwischen den Lernorten und anschließend mögliche Zusammenhänge zwischen den Auszubildendenurteilen zu den jeweiligen Lernorten thematisiert.

11.3.4 Datenauswertung zur Lernortkooperation und zu Zusammenhängen zwischen den Auszubildendenurteilen

11.3.4.1 Lernortkooperation

In Bezug auf die Kooperation zwischen den Lernorten sind im Fragebogen zwei Items zu der von den Auszubildenden bemerkten Zusammenarbeit auf-

genommen worden. Die Befragten wurden aufgefordert anzugeben, wie häufig sich in ihrem Ausbildungsbetrieb nach den Lerninhalten der Berufsschule erkundigt wird (Nachfrageverhalten der Betriebe) und wie oft sie feststellen, dass sich die Schule und der Betrieb in Bezug auf die zu vermittelnden Ausbildungsinhalte absprechen. Die angestellte Betrachtung zählt also zu den Untersuchungen, die sich mit den subjektiven Einschätzungen der an der Ausbildung beteiligten Personen (hier der Auszubildenden) zur Praxis der Lernortkooperation beschäftigen (vgl. Euler 2004, S. 25).

Empirische Befunde der Lernortkooperationsforschung zeigen, dass nur ein geringer Teil der Auszubildenden der Meinung ist, dass die Ausbildung im Betrieb und der Unterricht in der Berufsschule inhaltlich und zeitlich gut aufeinander abgestimmt seien (vgl. Hecker 1989, S. 72; Walden/Brandes 1995, S. 129). Lernortkooperation wird in der Ausbildungspraxis in erster Linie aufgrund von Lernschwierigkeiten und Disziplinproblemen durchgeführt. Die inhaltliche Abstimmung zwischen Betrieb und Schule ist hingegen nur selten der Grund für Kooperationsbemühungen (vgl. Pätzold 1995, S. 152).

Auch die Ergebnisse unserer Untersuchung zur Lernortkooperation zeigen, dass sich in knapp 30 % der Fälle nie in den Betrieben nach den Berufsschulinhalten erkundigt wird. In weiteren fast 40 % wird nur selten nachgefragt. Lediglich knapp ein Drittel der Auszubildenden geben dagegen an, dass von Seiten der Betriebe häufig (22 %) oder immer (9,1 %) nach den Inhalten des Berufsschulunterrichts gefragt wird. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der Frage nach der von den Befragten bemerkten inhaltlichen Abstimmung zwischen der Berufsschule und dem Betrieb. Hier sagen gerade einmal 23,2 %, dass sie eine solche Absprache immer (4,1 %) oder häufig (19,1 %) bemerken. Der wesentlich größere Teil der Auszubildenden kann nur selten (40,9 %) oder sogar nie (34,6 %) feststellen, dass eine Abstimmung vorgenommen wird.

Wie nicht anders zu vermuten, zeigt ein χ^2 -Test auf Unabhängigkeit, dass folgender höchst signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Kooperationsaspekten besteht. Je häufiger sich in den Betrieben nach den Berufsschulinhalten erkundigen wird, umso häufiger bemerken die Auszubildenden eine inhaltliche Abstimmung zwischen Betrieb und Schule (χ^2 -Wert 79,905,

df 9). Mit einem Assoziationswert von $V = 0,229$ kann dieser Zusammenhang als ausgeprägt bezeichnet werden.

Aufgrund der Itemformulierung im Fragebogen kann nicht beurteilt werden, worauf sich die von den Auszubildenden bemerkten Absprachen zwischen Betrieb und Schule beziehen, oder woran die Befragten bemerkt haben, dass eine Absprache stattgefunden oder nicht stattgefunden hat. Die Werte können aber als ein Indiz dafür angesehen werden, dass eine Lernortkooperation in Form inhaltlicher Abstimmung nur selten stattfindet. Dass sich in fast 70 % der Fälle die Betriebe nie oder nur selten danach erkundigen, was in der Schule gemacht wurde, deutet darauf hin, dass ein gezieltes und systematisches Anknüpfen an Lerninhalte der Berufsschule in der betrieblichen Ausbildungspraxis kaum erfolgt.

Auch in diesem Zusammenhang wird der Frage nachgegangen, ob betriebsformspezifische Unterschiede im Kooperationsverhalten der Betriebe festzustellen sind. Bei diesen Untersuchungen wurden jeweils die Aussagen trifft immer und trifft häufig zu sowie die Antwortmöglichkeiten trifft selten und trifft nie zu zusammengefasst. Der durchgeführte Unabhängigkeitstest hat ergeben, dass sowohl das Nachfrageverhalten der Betriebe als auch die Tatsache, dass die Auszubildenden eine inhaltliche Absprache zwischen Betrieb und Schule bemerken, einen signifikanten Zusammenhang zur Form des Ausbildungsbetriebs aufweisen. Allerdings ist mit einem Assoziationswert von 0,179 der Zusammenhang zwischen der Betriebsform und der inhaltlichen Absprache sehr gering.

Kooperationsmaßnahmen	Prädiktor: Betriebsform	
	χ^2 (df)	Cramers V
Nachfragen der Betriebe zu den Berufsschulinhalten	23,126 (7)**	0,215**
Inhaltliche Absprache zwischen Schule und Betrieb	15,950 (7)*	0,179*

Tabelle 38: Chi-Quadrat Ergebnisse zum Kooperationsverhalten der Betriebe und der Betriebsform

In Bezug auf das Nachfrageverhalten der Betriebe zeigt sich hingegen ein ausgeprägter Zusammenhang. Dieser resultiert hauptsächlich aus der Tatsache, dass über 70 % der Auszubildenden aus den Kaufhäusern angeben, dass sich häufig oder sogar immer im Ausbildungsbetrieb nach den Berufsschulinhalten erkundigt wird. Bei allen anderen Betriebsformen erkundigen sich ca. 30 % der Ausbildungsbetriebe nach den Berufsschulinhalten.

Gerade vor dem Hintergrund der oben gezeigten (siehe Kapitel 11.3.3.4) positiven Auswirkungen eines häufigen Nachfragens von Seiten der Betriebe auf die Zufriedenheit der Auszubildenden wird deutlich, wie wichtig eine Veränderung im Nachfrageverhalten der betrieblichen Akteure erscheint.

11.3.4.2 Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt

Nachdem in den zurückliegenden Auswertungskapiteln jeweils die Auszubildendenurteile zur schulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis untersucht wurden, wird im Folgenden die Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt betrachtet.

Auch hier zeigt sich, dass ein Großteil der Befragten mit der Ausbildung zufrieden ist. Nur ungefähr jeder zehnte Befragte gibt an, mit der Ausbildung insgesamt überhaupt nicht (3,5 %) oder nur wenig zufrieden (7 %) zu sein. Weitere 22,2 % sind im Großen und Ganzen zufrieden, der überwiegende Teil der Auszubildenden ist allerdings zufrieden (40 %) oder sehr zufrieden (27,3 %). Auch in Bezug auf die Gesamtzufriedenheit wird mit Hilfe von Chi²-Unabhängigkeitstests hinterfragt, ob Zusammenhänge zu personen- oder betriebsspezifischen Aspekten bestehen.

Potenzielle Prädiktoren		Auszubildendenurteile bezüglich der Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)	
		χ^2 (df)	Cramers V
Betriebspezifische Aspekte	Betriebsform (gruppiert)	15,789 (12)	0,125
	Bedienform	5,060 (4)	0,072
	Betriebsgröße	2,035 (6)	0,045
	Interesse der Betriebe an den Berufsschulinhaltungen	25,215 (6)***	0,157***
	Häufigkeit von Anerkennung durch Vorgesetzte, Ausbilder(inn)en oder Kolleg(inn)en	88,438 (6)***	0,295***
	Einweisung durch Vorgesetzte, Ausbilder(inn)en oder Kolleg(inn)en	6,026 (2)*	0,108*
	Teilnahme an Schulungen (z. B. von Lieferanten oder Herstellern)	12,405 (2)*	0,156*
	Bereitstellung von Informationsmaterialien (z. B. Prospekte)	12,656 (2)*	0,157*
	Betriebsinterner Unterricht	1,630 (2)	0,056
	Durchführung keiner zusätzlichen Ausbildungsmaßnahmen im Betrieb, die Kenntnisse werden nur bei der täglichen Arbeit erworben	17,529 (2)***	0,185***
	Gute und verständliche Erklärungen	106,714 (6)***	0,324***
	Tempo bei Erklärungen im Betrieb ist zu hoch	48,184 (6)***	0,219***
	Inhaltliche Absprache zwischen Betrieb und Berufsschule	8,221 (6)	0,090
Berufsschul- spezifische As- pekte	Gute und verständliche Beantwortung der Fragen	9,624 (6)	0,097
	Zu hohes Unterrichtstempo	6,881 (6)	0,083
	Unterrichtsausfälle und Terminverschiebungen	5,976 (6)	0,077
	Lernen in erste Linie für die IHK-Prüfung	0,965 (2)	0,044
	Häufigkeit von Anerkennung der Leistungen durch die Lehrkräfte	14,341 (6)*	0,120*
Personenspezifische Aspekte	Alter (gruppiert)	1,333 (4)	0,036
	Geschlecht	0,519 (2)	0,032
	Ausbildungsberuf	0,441 (2)	0,030
	Höchster Schulabschluss (gruppiert)	2,482 (4)	0,050
	Staatsangehörigkeit	2,690 (2)	0,073
	Wunschberuf	78,576 (4)***	0,278***
	Wichtigkeit der Anerkennung in der Berufsschule	0,404 (2)	0,028
	Wichtigkeit der Anerkennung von im Betrieb erbrachter Leistung (gruppiert) ⁶⁰	10,966 (2)**	0,147**

Tabelle 39: Ergebnisse der χ^2 -Unabhängigkeitstests zur Ausbildungszufriedenheit

Ähnlich der vorherigen Unabhängigkeitsuntersuchungen zur Zufriedenheit mit der Berufsschule und dem betrieblichen Teil der Ausbildung wird auch hier deutlich, dass nur wenige höchst signifikante und ausgeprägte Zusammenhänge bestehen (Cramers V > 0,2). Auffällig ist, dass von den insgesamt sechs Aspekten, die höchst signifikante Zusammenhänge zur Ausbildungszufriedenheit aufweisen, immerhin fünf aus dem betrieblichen Teil der Ausbildung sind. Es scheint also so, dass gerade die betrieblichen Ausbildungsbedingungen mehr Einfluss auf die Gesamtzufriedenheit haben als die berufsschulischen Aspekte.

⁶⁰ Selbst nach der Zusammenfassung der Antwortkategorien sehr wichtig und wichtig sowie der Antworten unwichtig und ganz unwichtig sind die erwarteten Häufigkeiten in zwei Zellen (33,3 %) der Kreuztabellen kleiner 5. Die Ergebnisse der χ^2 -Untersuchung sind daher nur eingeschränkt verwertbar, können aber als Anhaltspunkte für Interpretationen dienen.

Die beiden betrachteten Einzelaspekte zur Qualität der Ausbildung im Betrieb (Verständlichkeit von Erklärungen und das Tempo mit dem diese Erklärungen erfolgen) weisen neben dem Anerkennungsverhalten in den Betrieben und der Frage nach dem Wunschberuf die ausgeprägtesten Zusammenhänge zur Zufriedenheit auf. Je besser die Auszubildenden die Qualität der betrieblichen Ausbildung einschätzen und je häufiger ihre erbrachten Leistungen von den Vorgesetzten, Ausbilder(inne)n oder Kolleg(inn)en anerkannt werden, umso seltener sind die Befragten mit der Ausbildung unzufrieden. Unterscheidet man die Auszubildenden in die, die die Qualität der betrieblichen Ausbildung positiv beurteilt (Erklärungen sind häufig oder immer gut und verständlich und selten bis nie zu schnell) und in die Auszubildenden, die die Qualität eher negativ beurteilen (Erklärungen sind selten oder nie verständlich und es geht ihnen häufig bis immer zu schnell), zeigen sich die Unterschiede in den Zufriedenheitswerten deutlich.

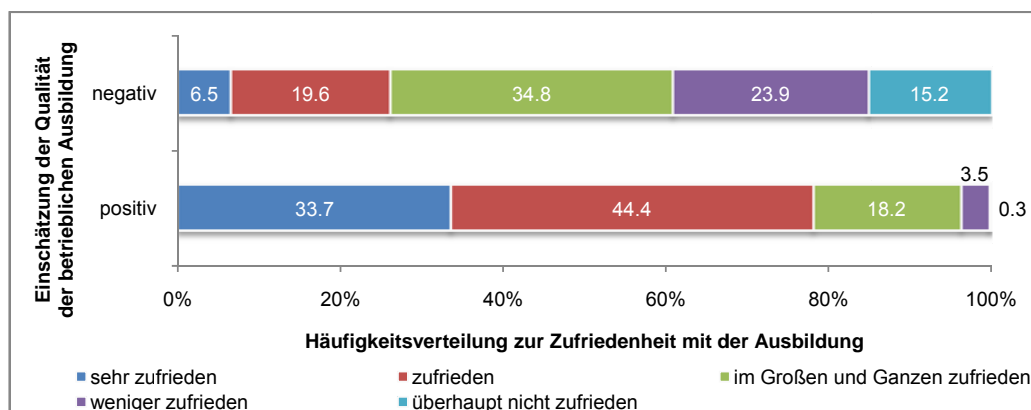


Abbildung 38: Zufriedenheit mit der Ausbildung differenziert nach der Einschätzung der betrieblichen Ausbildungsqualität

Die Wahrscheinlichkeit, dass die Auszubildenden wenig oder überhaupt nicht mit der Ausbildung zufrieden sind, ist bei negativer Einschätzung der Ausbildungsqualität mehr als zehnmal so hoch als bei positiven Einschätzung (3,8 % zu 39,1 %).

Ähnlich ist das Verhältnis bei den Aspekten Häufigkeit der Anerkennung im Betrieb und Wunschberuf. Werden die Leistungen immer oder häufig im Betrieb anerkannt, so sind gut drei Viertel (75,5 %) der Auszubildenden zufrieden oder sehr zufrieden und nur 6,1 % weniger oder überhaupt nicht zufrieden. Bei den Befragten, die angeben, dass ihre Leistungen selten oder sogar nie anerkannt werden, sind schon 26,8 % unzufrieden und nur noch 38,9 %

zufrieden oder sehr zufrieden. Hier sind also gut viermal so viele Befragte wenig oder überhaupt nicht mit der Ausbildung zufrieden. Die Unterschiede in den Zufriedenheitsaussagen zwischen den Jugendlichen, die angeben, dass der Einzelhandelsberuf ihr Wunschberuf sei und denen, bei denen das nicht zutrifft, sind vergleichbar. Hier ist der Anteil der Unzufriedenen gut achtmal so groß, wenn der Einzelhandelsberuf nicht der Wunschberuf ist (28,1 % zu 3,3 %).

Neben den aufgezeigten ausgeprägten Zusammenhängen bestehen noch zwei höchst signifikante Zusammenhänge, deren Ausmaß allerdings eher als schwach einzuschätzen ist. Positiv auf die Auszubildendenzufriedenheit wirkt sich das Interesse der Betriebe an den Berufsschulinhalten aus. Die Befragten, bei denen sich von Seiten der Betriebe häufig nach den Inhalten erkundigt wird, sind tendenziell zufriedener als die übrigen Auszubildenden. Darüber hinaus wirkt es sich negativ auf die Gesamtzufriedenheit aus, wenn neben der täglichen Arbeit keinerlei zusätzliche Lernmöglichkeiten im Betrieb angeboten werden (siehe Tabelle 36 und 37 der Anlage 5 im Anhang).

Auf weitere signifikante Zusammenhänge z. B. zu den im Betrieb durchgeführten Ausbildungsmaßnahmen oder zur Bedeutung der Anerkennung in der Berufsschule für die Auszubildenden wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, da es sich durchweg um schwache Abhängigkeiten handelt. Die Art und Richtung dieser Zusammenhänge ist den Kreuztabellen im Anhang zu entnehmen (siehe Tabelle 38 der Anlage 5 im Anhang).

11.3.4.3 Zusammenhänge zwischen den Auszubildendenurteilen zur schulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis

Die bisherige Auswertung zu den Zufriedenheitsaussagen der Auszubildenden bezüglich der schulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis hat Folgendes ergeben. Von den betrachteten potenziellen Prädiktoren hat einzig der Aspekt gute und verständliche Beantwortung von Fragen einen ausgeprägten Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Berufsschule. Darüber hinaus bestehen lediglich schwache (Cramers $V < 0,2$), wenn auch teilweise höchst signifikante Zusammenhänge (siehe Kapitel 11.3.2.3). Bei der Zufriedenheit mit dem betrieblichen Teil der Ausbildung sieht es hingegen etwas anders aus. Zum einen hängt diese höchst signifikant und ausgeprägt von den

durchgeführten betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen (mit Ausnahme des betriebsinternen Unterrichts) und der Qualität der betrieblichen Ausbildungspraxis ab (Verständlichkeit der Erklärungen und Lerntempo) (siehe Kapitel 11.3.3.2). Zum anderen weisen die Häufigkeit der im Betrieb erhaltenen Anerkennung und die Tatsache, ob der Einzelhandelsberuf der Wunschberuf ist oder nicht, höchst signifikante und ausgeprägte Zusammenhänge zu den Zufriedenheitsaussagen auf (siehe Kapitel 11.3.3.4). Die beiden zuletzt genannten Prädiktoren stehen darüber hinaus noch in einem ausgeprägten Zusammenhang zur Zufriedenheit der Auszubildenden mit der täglichen Arbeit.

Die Ausbildungszufriedenheit insgesamt hängt am deutlichsten mit der Ausbildungsqualität in den Betrieben (Gute und verständliche Erklärungen) sowie der Häufigkeit der Anerkennung in den Betrieben und den ursprünglichen Wunschberufen der Auszubildenden ab (siehe Kapitel 11.3.4.2). Durchaus auffällig ist, dass viele der betrachteten potenziellen Prädiktoren gleichermaßen zur Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung als auch zur Gesamtzufriedenheit einen höchst signifikanten Zusammenhang aufweisen. Es liegt also die Vermutung nahe, dass auch zwischen den Auszubildendenurteilen Zusammenhänge bestehen.

Im Folgenden wird die Untersuchung daher um die Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen den Zufriedenheitsaussagen erweitert. Darüber hinaus wird in diesem Auswertungskapitel der im Anschluss an die Interviews vermutete Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung und der Wichtigkeitseinschätzung zur Berufsschule überprüft. Die aufgestellte Untersuchungshypothese lautet:

H₀: Je zufriedener die Auszubildenden mit der Ausbildung im Betrieb sind, umso geringer wird der Beitrag eingeschätzt, den die Berufsschule zur Qualifizierung der Auszubildenden leistet.

Da die zu untersuchenden Variablen alle ordinalskaliert sind, wird zur Ermittlung der Zusammenhänge der Rangkorrelationskoeffizient nach Kendall (Kendall-Tau-b) berechnet.

Auszubildendenurteile	Wichtigkeit des Berufsschulunterrichts für die fachliche Ausbildung	Zufriedenheit mit der täglichen Arbeit	Zufriedenheit mit der Qualität des Berufsschulunterrichts	Zufriedenheit mit dem betrieblichen Teil der Ausbildung	Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt
Wichtigkeit des Berufsschulunterrichts für die fachliche Ausbildung	1,000	,035	,326***	,044	,066
Zufriedenheit mit der täglichen Arbeit		1,000	,125**	,633***	,615***
Zufriedenheit mit der Qualität des Berufsschulunterrichts			1,000	,073	,152***
Zufriedenheit mit dem betrieblichen Teil der Ausbildung				1,000	,719***
Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt					1,000

Tabelle 40: Rangkorrelation (Kendall-Tau-b) zwischen den Auszubildendenurteilen zur schulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis

In Bezug auf die oben aufgestellte Nullhypothese wird deutlich, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Auszubildenden mit der betrieblichen Ausbildung und der Wichtigkeitseinschätzung zur Berufsschule besteht. Ob die Ausbildung in den Betrieben zufriedenstellend für die Befragten abläuft oder nicht, hat keine statistisch nachweisbare Auswirkung auf die Wichtigkeit die der Berufsschule für den fachlichen Qualifizierungsprozess beigemessen wird. Die Auszubildenden scheinen der Berufsschule also an sich eine wichtige Rolle für ihre fachliche Ausbildung zuzuschreiben, die auch nicht dadurch gemindert wird, dass die Ausbildung in den Betrieben zufriedenstellend abläuft. Erkennbar wird auch noch einmal, dass die Wichtigkeitseinschätzung zur Berufsschule einzig zur Zufriedenheit mit der Qualität des Berufsschulunterrichts in einem höchst signifikanten Zusammenhang steht (siehe hierzu Kapitel 11.3.2.3). Lernortübergreifende Korrelationen lassen sich hinsichtlich dieser Wichtigkeitseinschätzung nicht nachweisen.

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Zufriedenheitsaussagen, so fällt auf, dass durchweg positive Korrelationen bestehen. Je zufriedener die Auszubildenden also mit einem Bereich der Ausbildung sind, umso besser fallen auch die Urteile zu den anderen Bereichen aus. Die stärkste Korrelation (0,719) – und diese zeichnete sich schon aufgrund der Zusammenhangsuntersuchung zu den einzelnen Zufriedenheitsaussagen ab – besteht zwischen der Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung und der Ausbildung insgesamt. Wobei auch erkennbar wird, dass ein starker Zusammenhang zwischen dem Urteil zur betrieblichen Ausbildung und zu den

zu erledigenden Aufgaben im Betrieb existiert. Auszubildende, die mit den Tätigkeiten zufrieden sind, sind also auch mit der betrieblichen Ausbildung zufrieden. Insgesamt ist festzustellen, dass zwischen den beiden Zufriedenheitsaussagen zum Betrieb und zu der Gesamtzufriedenheit starke Korrelationen bestehen. Die Zufriedenheit mit der Berufsschule weist hingegen nur sehr schwache Zusammenhänge zu den anderen Urteilen auf.

Insgesamt bleibt also festzuhalten, dass lernortübergreifende Zusammenhänge, sowohl was die Wichtigkeitseinschätzung zur Berufsschule als auch was die Zufriedenheitsaussagen betrifft, kaum bestehen. Die Gesamtzufriedenheit mit der Ausbildung hängt in erster Linie von der Einschätzung der betrieblichen Ausbildung und den hier zu erledigenden Aufgaben ab.

11.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Auswertung zur schulischen Ausbildungspraxis können wie folgt zusammengefasst werden:

Insgesamt betrachtet wird die Berufsschule hinsichtlich der vorherrschenden Unterrichtsqualität größtenteils positiv von den Auszubildenden beurteilt. Darüber hinaus schätzen die meisten der Befragten den Berufsschulunterricht als wichtig für ihre fachliche Ausbildung ein.

Es hat sich außerdem gezeigt, dass die Überforderung in der Berufsschule durch ein zu hohes Unterrichtstempo höchst signifikant vom erreichten allgemeinbildenden Schulabschluss abhängt. Auszubildende mit einem niedrigen Schulabschluss empfinden das Lerntempo im Vergleich zu Auszubildenden mit mittlerem oder hohem Schulabschluss überdurchschnittlich häufig als zu hoch.

Im Rahmen der Zusammenhangsuntersuchungen hat sich außerdem gezeigt, dass die Zufriedenheit mit dem Berufsschulunterricht und die Wichtigkeitseinschätzung der Auszubildenden bezüglich des generellen Beitrags der Berufsschule zur fachlichen Ausbildung am stärksten durch die Güte und Verständlichkeit der Beantwortung von Fragen im Unterricht beeinflusst werden.

Erwartungsgemäß konnte ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Unterrichtsqualität und der Wichtigkeitseinschätzung

nachgewiesen werden. Je zufriedener die Auszubildenden mit der Qualität des Unterrichts sind, umso wichtiger stufen sie auch den Beitrag der Berufsschule zur fachlichen Qualifikation ein.

Die in der Berufsschule behandelten Unterrichtsinhalten werden von den Auszubildenden überwiegend als wichtig oder sehr wichtig für die tägliche Arbeit im Betrieb eingeschätzt. Eine differenzierte Betrachtung der Häufigkeitsverteilungen der Wichtigkeitseinschätzungen hat allerdings gezeigt, dass gerade die Inhalte mit hohem Handlungsbezug zu den von den Auszubildenden zu erledigenden Tätigkeiten im Betrieb besonders häufig als sehr wichtig eingestuft werden. Nennenswerte Zusammenhänge zu der Betriebsform des Ausbildungsbetriebs oder der hauptsächlichen Bedienform lassen sich hierbei nicht nachweisen.

Der im Anschluss an die Auswertung der Interviewphase vermutete Zusammenhang zwischen den im Ausbildungsbetrieb neben der täglichen Arbeit durchgeführten Ausbildungsmaßnahmen und der Bedeutung, die die Auszubildenden der Berufsschule zuschreiben, wurde nicht bestätigt. Ob den Auszubildenden zusätzliche Lernmöglichkeiten im Betrieb eingeräumt werden oder nicht, steht in keinem nachweisbaren Zusammenhang zum Auszubildendenurteil zur Berufsschule. Vielmehr hat sich gezeigt, dass den Lehrkräften in ihrer pädagogischen Funktion als Lernprozessbegleiter eine besondere Rolle zukommt. Durchaus komplexe fachtheoretische Sachverhalte didaktisch reduziert und somit für die Schülerinnen und Schüler verständlich zu beantworten, ist hierbei von besonderer Bedeutung, da nach den vorliegenden Befunden die Güte und Verständlichkeit der Lehrererklärungen als ein „Schlüssel“ zur Zufriedenheit der Auszubildenden mit dem Berufsschulunterricht angesehen werden kann.

Die im Bereich der Berufsschulforschung immer wieder konstatierte Heterogenität der Schülerschaft auch bezüglich der Vorbildung (vgl. Pätzold 2005, S. 238; Pahl 2004, S. 543 ff.) hat, wie die Auswertungsergebnisse zeigen, einen statistisch nachweisbaren Einfluss auf das Zurechtkommen der Auszubildenden mit den Lernbedingungen (vorgegebenes Lerntempo) in der Berufsschule. Insbesondere weil sich die Auszubildendengruppe in den Einzelhandelsberufen durch ein breites Spektrum an schulischer Vorbildung aus-

zeichnet, sollte für eine möglichst lernförderliche Gestaltung des Berufsschulunterrichts ein besonderes Augenmerk des Lehrpersonals auf die Lernvoraussetzungen gelegt werden. Die Individualisierung von Lehr-Lernprozessen scheint zumindest in diesem Bereich ein Schlüssel zur Reduzierung von Überforderung der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel zu sein. Gezeigt werden konnte auch, dass von den Auszubildenden gerade realitätsnahe und praxisbezogene Unterrichtsinhalten als wichtige Beiträge der Berufsschule zu ihrer Kompetenzentwicklung angesehen werden. Die Orientierung des Berufsschulunterrichts an beruflichen Handlungssituationen, wie durch das Lernfeldkonzept (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2007; Bader 2004) intendiert, scheint daher dringend geboten. Hierdurch kann die Einsicht der Jugendlichen in die Wichtigkeit der Berufsschulausbildung und somit die Lernbereitschaft und Lernmotivation als wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen (vgl. Mandl/Krause 2001, S. 8 ff.) gefördert werden. Es gilt also vermehrt Anforderungssituationen aus dem betrieblichen Alltag aufzugreifen und zum Gegenstand von Unterricht zu machen.

Die Auswertungsergebnisse zur betrieblichen Ausbildungspraxis lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Den meisten Auszubildenden im Einzelhandel werden von Seiten der Betriebe zusätzlich zu den Lerngelegenheiten, die die tägliche Arbeit bietet, Lernmöglichkeiten eingeräumt. Zu den häufigsten Ausbildungsmaßnahmen in den Betrieben zählen hierbei die Einweisung in neue Arbeitsabläufe am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte, Ausbilder(inn)en oder Kolleg(inn)en und die Teilnahme an Lieferanten- oder Herstellerschulungen.

Mit Ausnahme der Einweisungen am Arbeitsplatz ist die Durchführung der betrachteten Ausbildungsmaßnahmen (Schulungen, betriebsinterner Unterricht und die Bereitstellung von Informationsmaterial) in erheblichem Maße von der Betriebsform des Ausbildungsbetriebs abhängig. Am größten sind die betriebsformspezifischen Unterschiede bei der Durchführung des betriebsinternen Unterrichts. Während gerade die Auszubildenden bei Discountern und in Kaufhäusern sehr häufig zusätzlichen Unterricht erhalten,

geschieht dies in Fachgeschäften und Fachmärkten eher selten. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Parameter, die das Angebot und die Ausformung von betrieblichem Lernen und Arbeiten beeinflussen, vielfältig sind (vgl. Ahlene/Dobischat 2003, S. 151 ff.). Unterschiedliche Interessen und Erwartungen der beteiligten Akteure spielen hierbei ebenso eine Rolle, wie die mit dem Angebot von Lerngelegenheiten während der Arbeitszeit verursachten Kosten und die Frage nach deren Übernahme (vgl. hierzu beispielsweise Dobischat/Heise 2003, S. 189 ff.⁶¹).

Aber unabhängig von den Parametern, die das Lernangebot in den Betrieben beeinflussen, kann festgestellt werden, dass der überwiegende Teil der Auszubildenden mit dem betrieblichen Teil der Ausbildung insgesamt zufrieden oder sogar sehr zufrieden ist. Es hat sich gezeigt, dass diese Zufriedenheit höchst signifikant von den in den Betrieben durchgeführten Ausbildungsmaßnahmen abhängt (mit Ausnahme des betriebsinternen Unterrichts). Die Durchführung der jeweiligen Maßnahmen erhöht die Zufriedenheit der Auszubildenden signifikant. Am deutlichsten wird die Zufriedenheit negativ beeinflusst, wenn keinerlei zusätzliche Lernmöglichkeiten angeboten werden.

In Bezug auf die Qualität der betrieblichen Ausbildungspraxis beurteilt ein Großteil der Befragten die Erklärungen im Betrieb als verständlich und das vorgegebene Lerntempo als nicht zu hoch. Nur knapp jeder fünfte schätzt, und das unabhängig von der schulischen Vorbildung, diese beiden Aspekte negativ ein. Erwartungsgemäß weisen diese beiden Aspekte ausgeprägte und höchst signifikante Zusammenhänge zur Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung auf. Je häufiger die Erklärungen verständlich sind und je seltener das Lerntempo zu hoch für die Auszubildenden ist, umso zufriedener sind die Auszubildenden.

⁶¹ Im Rahmen des Forschungsprojekts „Zeitpolitik und Lernchancen“ wird die Frage nach der Integration von Arbeit und Lernen in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung und das lebenslange Lernen thematisiert (vgl. Dobischat/Seifert/Ahlene 2003). Die Problematik des Interessenausgleichs der an den Bildungsmaßnahmen beteiligten Akteure und den mit der Einräumung von Lernzeiten verbundenen Chancen und Risiken sind aber durchaus auf die hier in den Blick genommenen zusätzlichen Lerngelegenheiten während der Berufsausbildung übertragbar.

Ein Vergleich der Wichtigkeitseinschätzungen der Auszubildenden zu den verschiedenen Ausbildungsmaßnahmen hat ergeben, dass die Befragten die tägliche Arbeit als wichtigsten Beitrag zu ihrer fachlichen Ausbildung ansehen. Der Berufsschulunterricht ist vor der Teilnahme an Schulungen und der Durchführung von betriebsinternem Unterricht am zweitwichtigsten.

Neben der Erkenntnis, dass die Auszubildenden der täglichen Arbeit eine hohe Bedeutung für ihre fachliche Qualifizierung beimessen, konnte auch nachgewiesen werden, dass die Schaffung zusätzlicher Lernchancen außerhalb des eigentlichen Leistungserstellungsprozesses die Zufriedenheit der Auszubildenden mit ihrer Ausbildung erhöht. Hält man sich z. B. vor Augen, dass alleine knapp 30 % der befragten Auszubildenden angeben, keinerlei Einweisung in neue Sachverhalte/Arbeitsabläufe durch ihre Vorgesetzte zu erhalten, so scheint es ein leichtes, die Zufriedenheit der Auszubildenden im Einzelhandel zu verbessern. Denn schon diese doch recht leicht zu implementierende Ausbildungsmaßnahme trägt signifikant zur Erhöhung der Zufriedenheit bei.

Es scheint, als ob der Rollenwechsel vom Verkaufspersonal bei der täglichen Arbeit hin zum Lernenden in einer Ausbildungs- oder Schulungssituation außerhalb der Wertschöpfungskette positive Auswirkungen auf die Auszubildendenurteile hat. Wie auch andere Untersuchungen im Einzelhandelsbereich zeigen, werden neben der täglichen Arbeit gerade die klassische Unterweisung durch Vorgesetzte/Ausbilder/innen und Schulungsmaßnahmen als umfangreiche Lernmöglichkeit von den Auszubildenden wahrgenommen (vgl. Rausch/Thiel/Mayer 2007, S. 242). Die Auszubildenden kommen sich hier anscheinend weniger als günstige Arbeitskräfte vor, die „by the way“ auch noch etwas lernen, sondern fühlen sich vielmehr als berufliche Novizen verstanden, deren Arbeitgeber sich um ihren beruflichen Kompetenzentwicklung und somit um ihr berufliches Vorwärtkommen bemüht.

Ausbildungsmaßnahmen außerhalb des eigentlichen Leistungserstellungsprozesses – wie z. B. in gewerblich-technischen Berufen üblich – können also einen besonderen Beitrag zur Zufriedenheit der Auszubildenden leisten. Auch wenn ein Großteil der Auszubildenden mit dem betrieblichen Teil der Berufsausbildung bereits zufrieden ist, sollte dieses leicht zu erschließende

Verbesserungspotenzial aus unserer Sicht nicht verschenkt werden. Denn schließlich ist es gerade die Zufriedenheit mit dem betrieblichen Teil der Berufsausbildung, der in engem Zusammenhang zur Gesamtzufriedenheit der Auszubildenden steht.

Es konnte darüber hinaus nachgewiesen werden, wie wichtig den Auszubildenden die Anerkennung ist, die sie im Betrieb für ihre erbrachte Leistung erhalten. Sowohl die Zufriedenheit mit dem betrieblichen Teil der Ausbildung als auch mit der Berufsausbildung insgesamt ist umso höher, je häufiger die Auszubildenden von ihren Vorgesetzten und Ausbilder(inne)n gelobt werden. Dieses Anerkennungsverhalten ist neben der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung der wichtigste Einflussfaktor auf die Auszubildendenurteile.

12 Schlussbetrachtung

Im Rahmen der folgenden Schlussbetrachtung werden die wichtigsten Befunde zusammengefasst sowie einige Schlussfolgerungen für die möglichst entwicklungsförderliche Gestaltung der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel aus berufspädagogischer Sicht zur Diskussion gestellt. Diese Gestaltungsempfehlungen gründen oftmals auf Erkenntnissen aus den in der Interviewphase erhaltenen Erfahrungsberichten der Auszubildenden. Die Empfehlungen selbst sind aber nicht Gegenstand der empirischen und analytischen Untersuchung.

Belastende Ausbildungsaspekte:

Der Beginn der Berufsausbildung ist für die Auszubildenden mit einer ganzen Reihe neuer Anforderungen verbunden. Wie unsere Untersuchung zeigt, werden dieser Anforderungen nicht selten zu belastenden Aspekten für die Ausbildungsanfänger/innen. So stellen gerade die mit der Ausbildungsaufnahme einhergehende Verringerung der Freizeit und die Angst davor, dass ihnen Fehler bei der Arbeit unterlaufen besonders häufige Probleme für die Auszubildenden dar. Ebenso werden die ausbleibende Anerkennung im Ausbildungsbetrieb und der mangelnde Spaß an den zu erledigenden Tätigkeiten überdurchschnittlich häufig als sehr belastend bezeichnet.

Betrachtet man diese Befunde im Zusammenhang mit den Gründen für die Abbruchgedanken der Befragten, wird die besondere Brisanz dieser Ergebnisse deutlich. Sowohl die Arbeitszeiten im Einzelhandel und die damit verbundene Verringerung der Freizeit als auch die Unzufriedenheit mit den auszuführenden Tätigkeiten gehören in unserer Befragung zu den am häufigsten genannten Ursachen für die Abbruchgedanken der Auszubildenden.

An dieser Stelle soll auf einen für alle betrachteten Ausbildungsaspekte nachgewiesenen Zusammenhang eingegangen werden. Die Ausbildungsbetriebe sind diesen Problemen keinesfalls hilflos ausgeliefert. Sie können aktiv zur Reduzierung der Probleme und damit auch zur Verringerung der Abbruchgedanken beitragen. Denn ob die genannten Ausbildungsaspekte als sehr belastend und damit als Problem im hier verstandenen Sinne von den Auszubildenden empfunden werden, hängt maßgeblich von der Häufigkeit ab, mit der die jeweiligen Sachverhalte auftreten. So führen z. B. gelegentlich

zu leistende Überstunden oder bisweilen wahrgenommene Anerkennungsdefizite noch nicht gleich zu Problemen. Die Auszubildenden scheinen sich ihrer mit der Ausbildungsaufnahme verbundenen veränderten Rolle und den daraus resultierenden Umstellungen und Herausforderungen durchaus bewusst zu sein. Sie akzeptieren und tolerieren ein gewisses Maß an körperlicher Belastung sowie kognitiver, sozialer und emotionaler Herausforderung. Aber treten potenziell belastende Sachverhalte wiederholt auf, scheinen die besonderen Belastungen für die Auszubildenden mit all ihren negativen Folgen für eine erfolgreiche Integration in die Berufsausbildung unausweichlich und die Auszubildenden denken vermehrt über den Abbruch der Berufsausbildung nach.

Übergang in die Berufsausbildung:

Berufsausbildungen im dualen System sind für Jugendliche noch immer von besonderem Interesse. Auch in dieser Tatsache ist eine Begründung des in den letzten Jahren verschärften Wettbewerbs um die Ausbildungsstellen zu sehen. Ausdruck dieser Wettbewerbsbedingungen ist unter anderem, dass Jugendliche immer häufiger Schwierigkeiten bei der Ausbildungsplatzsuche haben. Wie unsere Befunde zeigen, weicht ein Teil der Auszubildenden von ihren ursprünglichen Wunschberufen ab und ergreift stattdessen Berufe der „zweiten oder dritten Wahl“. Die Untersuchung belegt, dass diese oftmals „erzwungene“ Flexibilität der Jugendlichen im Berufsfindungsprozess nicht ohne Folgen für die zu erbringende Integrationsleistung zu Beginn der Berufsausbildung bleibt. An dieser Stelle bestätigen die im Rahmen dieser Arbeit angestellten Analysen die bereits nach der Interviewphase des ProBE-Projekts im Bereich des Übergangs vermuteten Zusammenhänge (vgl. Besener 2010). Jugendlichen, die sich während des Berufsfindungsprozesses flexibel verhalten, erleben häufiger Probleme, denken überdurchschnittlich oft an den Ausbildungsabbruch, tragen häufiger Konflikte bei der Arbeit aus und sind sowohl mit den auszuführenden Tätigkeiten als auch mit der Ausbildung insgesamt eher unzufrieden.

Es zeigt sich also, dass die Erfahrungen an der Schwelle von der Schule in eine Berufsausbildung von besonderer Bedeutung für die berufliche Entwicklung Jugendlicher sind. Aber was bedeutet diese Feststellung in Bezug auf eine möglichst konstruktive Gestaltung der Anfangsphase der Berufsaus-

bildung im Einzelhandel? Eines vorweg: Selbst in Anbetracht der zukünftig auf dem Ausbildungsstellenmarkt zu erwartenden Entspannung in Folge der demografischen Entwicklung scheint es nicht realistisch, dass alle Jugendlichen einen Ausbildungsplatz ihrer Wahl erhalten werden. Defizite an Ausbildungsmöglichkeiten waren selbst in Zeiten der Hochkonjunktur feststellbar (vgl. Kutscha 1982, S. 219 ff.). Das Zustandekommen der Ausbildungsverhältnisse im dualen System unterliegt der Vertragsfreiheit privatwirtschaftlicher Verträge und ist damit auch den Arbeit- und Ausbildungsmarktentwicklungen unterworfen. Wie auf wohl allen Märkten, kommen auch hier Angebot und Nachfrage nicht immer zusammen. Nicht zuletzt beeinflussen auch immer regionale Disparitäten in den Wirtschaftsstrukturen im Wohn- und Arbeitsbereich der Jugendlichen die Chance auf einen Ausbildungsplatz im Wunschberuf (vgl. Kutscha/Besener/Debie 2009, S. 175). Erschwerend hinzu kommt für einige Jugendliche noch die Problematik der de facto abnehmenden Chancengleichheit beim Zugang zu einer Ausbildung, z. B. in Abhängigkeit vom erlangten Schulabschluss oder einem vorhandenen Migrationshintergrund (vgl. hierzu beispielsweise Dobischat 2007; Dobischat/Kühnlein 2009, S. 7 ff.).

Vor diesem Hintergrund erscheint die Frage umso wichtiger, wie bei der Gestaltung der ersten Ausbildungsmonate die in die Eingangsphase hineinwirkenden Probleme der Berufsfindung berücksichtigt werden können. Wie die Auswertungsergebnisse zeigen, handelt es sich hierbei nicht um Probleme aus dem fachlichen, sondern um Probleme aus dem emotional-affektiven Bereich. Die Auszubildenden sind unzufrieden, tragen vermehrt Konflikte aus oder hegen bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt ihrer Ausbildung Abbruchgedanken. Die durch das Ausbildungspersonal zu erbringende Unterstützungsleistung besteht daher weniger in ausbildungsdidaktischer Hinsicht – also in der Vermittlung von Fachkompetenzen – als vielmehr im Bereich der Gestaltung von betrieblichen und schulischen Umweltbedingungen. Auf Probleme im emotional-affektiven Bereich kann aus unserer Sicht nur durch eine möglichst an den Bedürfnissen der Auszubildenden orientierten Ausgestaltung des Lern- und Arbeitsklimas reagiert werden (vgl. Kutscha/Besener/Debie 2009, S. 175). Wie andere Untersuchungen belegen, gehört hierzu nicht nur, „dass den Auszubildenden in ihrem betrieblichen Ar-

beitsumfeld von den Kollegen Respekt entgegengebracht wird, die Auszubildenden sich im Betrieb gegenseitig unterstützen und in der Berufsschule ein gutes Klassenklima herrscht“ (Beicht/Krewerth 2008, S. 9). Vielmehr schließt ein günstiges Lern- und Arbeitsklima auch Kommunikationsformen ein, die es zulassen, persönliche Aspekte im Zusammenhang mit der hier angesprochenen Berufswahlproblematik und den damit eingehergehenden Instabilitäten im beruflichen Integrationsprozess vertrauensvoll anzusprechen und Problemlösungen zu erörtern. Nach den vorliegenden Befunden sowohl aus der Interviewphase (vgl. Besener 2010) als auch aus der hier betrachteten Fragebogenerhebung findet dieser Aspekt der Ausbildungsqualität in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel zu wenig Berücksichtigung.

Wissensdefizite als berufstypische Anforderung:

Das Erleben von Wissensdefiziten und daraus evtl. resultierende Fehler der Auszubildenden gehören zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel dazu. Nicht die Frage ob Ausbildungsnovizen an die Grenzen ihres Wissens stoßen oder nicht ist daher von besonderem Interesse. Im Mittelpunkt der Überlegungen sollte vielmehr die Frage stehen, wie die Auszubildenden auf bevorstehende Defiziterlebnisse vorbereitet werden können. Ziel muss hierbei sein, dass diese Situationen für die Auszubildenden keine besonderen Belastungen darstellen.

Wissen kann durchaus im Arbeitsprozess selbst durch Erfahrungslernen erworben werden (vgl. Fischer 2005, S. 308). Unsere Befunde machen allerdings deutlich, dass zusätzliche Anstrengungen zur Vermittlung von Ausbildungsinhalten durchaus sinnvoll sind. Werden außerhalb des betrieblichen Leistungserstellungsprozess zusätzliche Lernmöglichkeiten eingeräumt, so verringert sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Auszubildenden besondere Belastungen durch Wissensdefizite erfahren. Der systematischen Unterstützung der Auszubildenden bei ihren Lernprozessen kommt somit eine besondere Bedeutung zu. Aus diesen Erkenntnissen lassen sich zwei wichtige Schlüsse für die Gestaltung der ersten Monate der Berufsausbildung im Einzelhandel ziehen.

Erstens gilt es, eine entwicklungsförderliche Fehlerkultur in der schulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis zu etablieren. Hierzu gehört es, die Auszubildenden auf die bevorstehenden Defiziterlebnisse vorzubereiten. In Gesprächen kann ihnen deutlich gemacht werden, dass von ihnen nicht erwartet wird, dass sie das zur Erledigung der bevorstehenden Aufgaben benötigte Wissen bereits in vollem Umfang besitzen. Wissensdefiziten und hierdurch eventuell hervorgerufenen Fehlern der Auszubildenden muss in diesen Gesprächen der Schrecken genommen werden. Der offene Umgang mit den eigenen Fehlern sowie die Erkenntnis, Defiziterlebnisse und Fehler-situationen konstruktiv zu nutzen und als sich bietenden Lernchance zu verstehen, erscheinen wichtige Bestandteile einer entwicklungs- und lernförderlichen Fehlerkultur zu sein.

Zweite Schlussfolgerung aus den Befunden ist, dass zur Reduzierung der Belastungsmomente aufgrund von Defiziterlebnissen zusätzliche Lerngelegenheiten von den Betrieben eingeräumt werden sollten. Neben dem Erfahrungslernen bei der täglichen Arbeit können beispielsweise durch Herstellerschulungen oder betriebsinternen Unterricht Probleme der Auszubildenden durch Defiziterlebnisse deutlich reduziert werden. Die Ergebnisse zeigen zwar, dass durch diese Maßnahmen die Fehlerwahrscheinlichkeit nicht reduziert wird, die negativen Folgen in Form besonderer Belastungen können jedoch sehr wohl verringert werden.

Rollenfindung (Schwerpunkt Konflikte und Anerkennung):

Mit der Aufnahme der Berufsausbildung ist für die Auszubildenden zwangsläufig der Eintritt in neue soziale Gruppen verbunden. Die Auszubildenden sehen sich zu Beginn ihrer Berufsausbildung einer Vielzahl neuer Verhaltenserwartungen unterschiedlicher Interaktionspartner gegenübergestellt. So erwarten beispielsweise die Kund(inn)en kompetente Auskünfte und fachgerechte Beratung von den Auszubildenden. Um diesen Erwartungen gerecht werden zu können, ist es erforderlich, dass die Ausbildungsanfänger im Rahmen ihres beruflichen Sozialisationsprozesses ihre neue Berufsrolle erlernen. Wie unsere Befunde zeigen, wird dieser Aneignungsprozess oftmals von sozialen Konflikten oder durch mangelnde Anerkennung ihrer betrieblichen Ausbildungsleistung behindert.

Insbesondere Konflikte mit Vorgesetzten oder Ausbilder(inne)n wirken sich negativ auf die Zufriedenheit der Auszubildenden aus und lassen den Gedanken an den Ausbildungsabbruch häufig in den Vordergrund treten. Deutlich wurde aber auch, dass in solchen Fällen gerade durch ein aktives Bewältigungsverhalten der Auszubildenden in Zusammenarbeit mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en die negativen Folgen der Auseinandersetzungen gemindert werden können. Hierin begründet ist die besondere Verantwortung, die den Vorgesetzten und Kolleg(inn)en beim Erlernen der Berufsrolle durch die Auszubildenden zukommt. Konfliktsituationen als konstruktive Lerngelegenheiten im beruflichen Sozialisationsprozess zu begreifen ist eine der wichtigen Herausforderungen in der Eingangsphase der Berufsausbildung. Diese Herausforderung gilt es durch das betriebliche Ausbildungspersonal gemeinsam mit den Auszubildenden zu bewältigen.

Konflikte können dazu beitragen, dass Probleme aufgedeckt, neue Energien freigesetzt und Veränderungen der Persönlichkeit als Anpassung auf veränderte Umweltbedingungen ausgelöst werden (vgl. Jehle 2007, S. 148 ff.). Insofern können Konflikte durchaus auch positive Elemente in der Eingangsphase der Berufsausbildung sein. Wie geschildert, kommt den Vorgesetzten als Positions-Rolleninhaber/innen hierbei eine besondere Bedeutung zu (vgl. hierzu auch Besener 2010). Wenn sie sich bei der Konfliktbewältigung als Ressource im Sinne einer wirklichen Unterstützungsleistung für die Auszubildenden herausstellen, kann den sozialen Konflikten ein Großteil ihres Schreckens genommen werden. Es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten der Konfliktintervention (vgl. beispielsweise Glasl 2004; Hugo-Becker/Becker 2004; Jiranek/Edmüller 2007). Ein einfaches Patentrezept für ein Konfliktmanagement (vgl. Jiranek/Edmüller 2007, S. 127), das sich zudem ohne Weiteres auf die spezifische Belange der Eingangsphase der Berufsausbildung beziehen ließe, gibt es indes nicht. Nach den vorliegenden Befunden scheint es daher sinnvoll, ein auf die Eingangsphase der Berufsausbildung abgestimmtes Konzept des Konfliktmanagements zu erarbeiten.

Aber nicht nur den sozialen Konflikten, sondern auch der Anerkennung der Ausbildungsleistung kommt eine wichtige Bedeutung beim Erlernen der Berufsrolle zu. Wie unsere Ergebnisse zeigen, ist das Ausbleiben von Anerkennung gerade in den Ausbildungsbetrieben häufig sehr belastend.

Aber wann und wie möchten die Auszubildenden für ihre Leistungen Anerkennung erhalten? Insbesondere wenn relativ anspruchsvolle Aufgaben durchgeführt wurden, ein hohes Maß an Selbstständigkeit vorlag und das Ergebnis nach Einschätzung des Auszubildenden gut ist, wünschen sie sich Anerkennung für die erbrachte Leistung. Deutlich wird auch, dass es hierbei nicht unerheblich ist, wann und von welcher Person die Auszubildenden Anerkennung erhalten. Besonders von Vorgesetzten und Ausbilder(inne)n, wird eine zeitnahe Anerkennung im Anschluss an die erbrachte Leistung als wichtig erachtet und ihr Ausbleiben als sehr belastend empfunden. Wie unsere Befunde zeigen, kann diese Belastung bereits durch ein einfaches Lob oder durch die Übertragung anspruchsvoller Aufgaben deutlich reduziert werden.

Anpassung an den Zeitrhythmus:

Bei den von den Auszubildenden angeführten Schwierigkeiten im Bereich der Anpassung an den Zeitrhythmus sind prinzipiell die durch arbeitsorganisatorische Maßnahmen bedingten „hausgemachten“ Probleme von den ausbildungs- und branchenimmanenten Problemen zu unterscheiden. Das zum Beispiel am Wochenende oder in den Abendstunden gearbeitet werden muss, ist in der Regel unausweichlich und nach einer gewissen Eingewöhnungszeit auch nicht weiter problematisch. Den Auszubildenden allerdings unregelmäßig wechselnde Arbeitszeitregelungen und kurzfristige Arbeitseinteilungen zuzumuten, erscheint hingegen vermeidbar. Gerade in diesem Bereich beklagen die Befragten mangelnde Mitbestimmungsmöglichkeiten, die häufig zu besonderen Belastungen führen. Diese könnten z. B. durch eine Einbindung der Auszubildenden in die Planungsprozesse vermieden oder zumindest reduziert werden.

Berufsschulunterricht und betriebliche Ausbildungsmaßnahmen:

Der Berufsschulunterricht schneidet im Urteil der Auszubildenden generell gut ab. So schätzen die Befragten zum einen die Qualität des Unterrichts als hoch ein und zum anderen bewerten sie den Unterricht generell als wichtig für ihre fachliche Ausbildung. Lediglich in Bezug auf das Lerntempo an den Berufsschulen fühlt sich jeder vierte der Befragten überfordert. Es zeigt sich, dass hier gerade die Auszubildenden mit einem geringen allgemeinen Bil-

dungsabschluss überdurchschnittlich häufig Probleme haben. Ein Ergebnis, das der Forderung zur Individualisierung des Berufsschulunterrichts als wichtiges Handlungsfeld der Schulentwicklung Nachdruck verleiht. Für die Lehrkräfte bedeutet dies vor allem, die Heterogenität einer Lerngruppe angemessen in die Gestaltung des Unterrichts einzubeziehen. Hierbei sollte jede einzelne Schülerin/jeder einzelne Schüler mit ihren bzw. seinen Stärken und Entwicklungsbedarfen berücksichtigt werden, um optimale Bedingungen für das Lernen zu schaffen (vgl. Muster-Wäbs/Pillmann-Wesche 2009, S. 15).

In den Berufsschulen werden die Auszubildenden in der Regel unabhängig von betriebspezifischen Aspekten unter ähnlichen Bedingungen nach dem Lernfeldkonzept unterrichtet. Ob die Ausbildung also z. B. in einem Warenhaus oder in einem Fachmarkt absolviert wird, hat nur wenig Einfluss auf die berufsschulische Unterrichtspraxis.⁶² Anders sieht es in den Betrieben aus. Ob überhaupt, und wenn ja, welche Ausbildungsmaßnahmen neben der täglichen Arbeit in den Betrieben durchgeführt werden, hängt stark von der Art des Ausbildungsbetriebs ab. In welcher Betriebsform ein Jugendlicher seine Ausbildung absolviert, hat also erheblichen Einfluss auf die Ausbildungspraxis und den damit verbundenen Lernchancen.

Ähnlich wie für die Berufsschule gilt, dass die Befragten mit der Qualität des betrieblichen Teils der Ausbildung überwiegend zufrieden sind. Gezeigt werden konnte aber auch, dass die Durchführung von zusätzlichen Ausbildungsmaßnahmen u. a. die Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung signifikant erhöht. Die positiven Auswirkungen der zusätzlichen Ausbildungsmaßnahmen legen daher nahe, die Auszubildenden gerade in der Eingangsphase der Berufsausbildung gelegentlich aus dem eigentlichen Leistungserstellungsprozess auf der Verkaufsfläche herauszulösen und ihnen systematisch zusätzliche Lerngelegenheiten einzuräumen.

⁶² Grundsätzlich werden in sogenannten gemischten Einzelhandelsklassen Auszubildende aus verschiedenen Teilbranchen und Betriebsformen zusammengefasst. Ausnahmen hiervon bilden an einigen Schulen Klassen, in denen nach Teilbranchen (z. B. Textil- oder Lebensmitteleinzelhandel) Klassen eingerichtet werden.

Offenen Fragen – weiterer Forschungsbedarf

Neben all den Erkenntnissen sind im Rahmen der Untersuchung aber auch eine Reihe weiterführender Fragen entstanden, die weiteren Forschungsbedarf aufzeigen und an dieser Stelle kurz angeführt werden.

Wie in den Auswertungskapiteln dargestellt, haben wir die von den Auszubildenden empfundenen Belastungen thematisiert. Es wird somit quasi der Status Quo der erlebten Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel aus Sicht der Auszubildenden abgebildet. Beispielsweise kann ein nicht „optimal“ verlaufener Berufsfindungsprozess dazu beitragen, dass der Beginn der Berufsausbildung problematisch verläuft. Falsche Erwartungen im Vorfeld der Einzelhandelsausbildung und nicht verwirklichte Berufswünsche bergen hierbei ein besonderes Risiko. In diesem Zusammenhang stellen sich direkt mehrere Fragen. Wie kommt es zu den falschen Vorstellungen auf Seiten der Jugendlichen und wie könnten diese im Rahmen des Berufsfindungsprozesses systematisch vermieden werden? Nach unserer Auffassung sollten nicht erst die Auswirkungen falscher Vorstellungen in der Berufsausbildung, sondern bereits deren Ursachen während des Berufsfindungsprozesses erforscht werden. Aber auch die Beantwortung der Frage, welche Unterstützungsleistungen die Auszubildenden benötigen, die nach einem schwierigen Berufsfindungsprozessen nicht in ihrem Wunschberuf eingemündet sind, könnte nach den hier vorliegenden Ergebnissen zur Verringerung der Abbrecherquoten in den Einzelhandelsberufen beitragen.

Auch im Bereich des Berufsschulunterrichts hat sich weiterer Forschungsbedarf ergeben. Wie dargestellt, kommt der Individualisierung der Lehr-Lernprozesse vor dem Hintergrund der Heterogenität in den Einzelhandelsklassen eine besondere Bedeutung zu. Auf welche Weise durch Individualisierung in der täglichen Unterrichtspraxis zu einem möglichst lernförderlichen Unterrichtsklima beigetragen werden kann, sollte Gegenstand weiterer Forschungsbemühungen sein.

Die im Rahmen dieser Arbeit erzielten Ergebnisse zeigen vielschichtige Problemlagen in der Eingangsphase der Einzelhandelsausbildung aus Sicht der Auszubildenden auf. Es kann allerdings keine Auskunft darüber gegeben werden, warum vergleichbare Ausbildungssituationen bei einigen Auszubil-

denden zu Belastungen führen und bei anderen Auszubildenden nicht. Was führt also letztlich dazu, dass es in dem einen Fall zum Problem kommt und in einem anderen nicht? Auch sind wir nicht weiter der Frage nachgegangen, welche Form von Unterstützungsleistungen sich die Auszubildenden in Problemsituationen wünschen. Was könnte also aus ihrer Sicht dazu beitragen, Belastungen in dieser entscheidenden berufsbiographischen Phase zu reduzieren bzw. die negativen Folgen der erlebten Probleme zu mindern? Insbesondere vor dem Hintergrund, dass nicht alle Belastungen in der Eingangsphase zu vermeiden sind, könnten Erkenntnisse über wirksame Maßnahmen im Umgang mit Problemen einen wichtigen Beitrag zur Reduzierung vorzeitiger Vertragslösungen leisten.

Nicht unerwähnt bleiben darf in diesem Zusammenhang, dass die Sichtweisen der anderen an der Einzelhandelsausbildung beteiligten Personengruppen weitere hilfreiche Erkenntnisse liefern könnten. Wie beurteilen also z. B. das betriebliche Ausbildungspersonal und die Berufsschullehrer/innen die ersten Monate der Berufsausbildung im Einzelhandel? Welche Probleme und evtl. auch Lösungsansätze sehen sie? Das sind Fragen, deren Beantwortung dazu beitragen könnte, ein umfassenderes Bild von den ersten Monaten der Einzelhandelsausbildung und den während dieser Zeit auftretenden Problemen zu erhalten. Ergänzend zu der hier erfassten Sichtweise der Auszubildenden könnten weitere Perspektiven dazu beitragen, die Ausbildungsnovizen bei ihren ersten beruflichen Schritten zu unterstützen.

13 Literaturverzeichnis

- Abicht, L./Bärwald, H./Schegk, I. (2003): Handel im Umbruch – wichtige Trends und ihre Konsequenzen für die Qualifikationsentwicklung. In: Bullinger, H.-J. (Hrsg.): Berufe im Wandel – Neue Herausforderungen an die Qualifikationsentwicklung im Einzelhandel. Bielefeld, S. 17-91.
- Ahlene, E./Dobischat, R. (2003): Betriebliche Weiterbildung benötigt veränderte Zeitreglements. Die Verknüpfung von Lern- und Arbeitszeiten im Spiegel einer empirischen Betriebserhebung. In: Dobischat, R./Seifert, H./Ahlene, E. (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens. Berlin, S. 149-187.
- Althoff, H. (2002): Vertragslösungen und Ausbildungsabbruch – Berechnung der Lösungsraten in der betrieblichen Berufsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 31, H. 3, S. 52-54.
- Atteslander, P. (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- Backhaus, K. u. a. (2006): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 11., überarb. Aufl. Berlin-Heidelberg-New York.
- Bader, R. (2004): Handlungsfeld – Lernfeld – Lernsituation. In: Bader, R./Müller, M. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld, S. 11-37.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin.
- Bamberg, E./Busch, C. (1996): Betriebliche Gesundheitsförderung durch Stressmanagementtraining: Eine Metaanalyse (quasi-)experimenteller Studien. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Jg. 40, H. 2, S. 127-137.
- Bauer, F. (2005): Tätigkeitsmerkmale, Arbeitszeitformen und Belastungsszenarien bei abhängig Beschäftigten mit Kundenkontakt. In: Jacobsen,

- H./Voswinkel, S. (Hrsg.): Der Kunde in der Dienstleistungsbeziehung. Beiträge zur Soziologie der Dienstleistung. Wiesbaden, S. 241-266.
- Bauer, F. u. a. (2004): Arbeitszeit 2003. Arbeitszeitgestaltung, Arbeitsorganisation und Tätigkeitsprofile. Köln.
- Baumgartner, C./Udis, I. (2006): Das "Züricher Modell" der Arbeitszufriedenheit - 30 Jahre "still going strong". In: Fischer, L. (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. Göttingen-Bern-Wien, S. 111-134.
- Beck, K. (1976): Bedingungsfaktoren der Berufsentscheidung. Bad Heilbrunn.
- Beck, K. (2006): Stichwort Berufswahl. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 174.
- Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J. G. (2007): Deutlich längere Dauer bis zum Ausbildungseinstieg. In: BIBB Report, Jg. 1, H. 2.
- Beicht, U./Krewerth, A. (2008): Ausbildungsqualität in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. Erste Ergebnisse einer Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) unter Teilzeitberufsschülern und -schülerinnen. Online verfügbar unter <http://www.bibb.de/de/wlk29213.htm>.
- Benner, P. (1994): Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Bern-Göttingen.
- Benninghaus, H. (2005): Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse. 7. Aufl. München.
- Benninghaus, H. (2007): Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler. 11. Aufl. Wiesbaden.
- Bergzog, T./Hörsch, K. (o. J.): Beruf fängt in der Schule an - Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen der Berufswahlorientierungsphase. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt 2.3.102. o. O.

- Berufsbildungsgesetz (2005): Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), zuletzt geändert durch Artikel 15 Absatz 90 des Gesetzes vom 5. Februar 2009 (BGBl. I S. 160).
- Besener, A. (2009): Problemzentrierte Interviews. In: Kutscha, G./Besener, A./Debie, S. O. (2009): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt ProBE. Essen, S. 9-77.
- Besener, A. (2010): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – Eine empirisch-qualitative Analyse. Dissertationsmanuskript. Wachtendonk.
- Besener, A./Debie, S. O. (2006): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung – Erste Befunde einer Untersuchung im Einzelhandel. Online verfügbar unter http://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/besener_debie_2006.pdf.
- Besener, A./Debie, S. O. (2007): Bewältigung der Berufseingangsphase als Entwicklungsaufgabe der Berufsausbildung im Einzelhandel – Geeignet für die Einzelhandelsberufe? In: Spöttl, G./Kaune Peter/Rützel Josef (Hrsg.): Berufliche Bildung – Innovation – Soziale Integration. Internationale Wettbewerbsfähigkeit – Entwicklung und Karriere – Mitgestaltung von Arbeit und Technik. 14. Hochschultage Berufliche Bildung (CD-ROM). Bremen.
- Beyer, H. (1992): Die Berufswahl als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Überlegungen zum theoretischen Rahmen sozialwissenschaftlicher Analysen der Berufswahl und zur Möglichkeit einer "verstehenden" Erkenntnisperspektive in der Theoriebildung sozialwissenschaftlicher Berufswahlforschung. Augsburg.
- Blossfeld, H.-P. (1985): Berufseintritt und Berufsverlauf. Eine Kohortenanalyse über die Bedeutung des ersten Berufs in der Erwerbsbiographie. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 18/2. Stuttgart, S. 177-197.

- Bohlinger, S./Jenewein, K. (2001): Qualitative und quantitative Bewertung von Ausbildungsabbrüchen. Karlsruhe.
- Bohlinger, S./Jenewein, K./Misiewicz, H.-P. (2001): Ausbildungsabbruch. Kennzahlen als Instrumente zur zahlenmäßigen Erfassung von Ausbildungsabbrüchen. Düsseldorf.
- Bohlinger, S. (2001): Null Bock auf Ausbildung? Anmerkungen zu Methoden der Berufsbildungsforschung am Beispiel vorzeitiger Vertragslösungen. Karlsruhe.
- Bohlinger, S. (2002): Vorzeitige Ausbildungsvertragslösungen: Forschungsstand, Forschungsdefizite und neue Forschungsfelder. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 98, H. 3, S. 405-420.
- Bonacker, T. (2005): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien – Einleitung und Überblick. In: Bonacker, T. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung. 3., durchges. Aufl. Wiesbaden, S. 7-29.
- Bortz, J. (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 242 Tabellen. 6., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl. Heidelberg.
- Bradburn, N. M./Sudman, S./Wansink, B. (2004): Asking Questions. The definitive Guide to Questionnaire Design – For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires. Revised Edition. San Francisco.
- Braun, F./Hartmann, E. (1984): Jugendliche in der Berufswahl. Berufswahlprozess, Berufswahlverhalten, Berufswahlunterricht, Betriebspraktika, Berufsorientierung in der Jugendarbeit: Eine Bibliographie. München.
- Brock, D. (1991): Übergangsforschung. In: Brock, D. u. a. (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. Weinheim, S. 9-26.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. 1. Aufl. Stuttgart.
- Brookfield, S. (1995): Becoming a critically reflective teacher. San Francisco.
- Brosius, F. (2006): SPSS 14. Das mitp-Standardwerk. Heidelberg.

- Bruggemann, A. (1974): Zur Unterscheidung verschiedener Formen von "Arbeitszufriedenheit". In: Arbeit und Leistung. Zeitschrift für angewandte Arbeits- und Personalwirtschaft, Jg. 28, H. 11, S. 281-284.
- Bruggemann, A. (1975): Messung der Arbeitszufriedenheit. Die wissenschaftliche Übertragung eines umgangssprachlichen Begriffs. In: Psychologie heute, H. 8, S. 47-51.
- Bruggemann, A./Groskurth, P./Ulich, E. (1975): Arbeitszufriedenheit. Bern-Stuttgart-Wien.
- Brüggemann, W. (1974): Über Motive zum Abbruch der Lehre. Fallstudien zu Motivuntersuchungen. Münster.
- Bühl, A. (2006): SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse. 10., überarb. und erw. Aufl. München u.a.
- Bühler-Niederberger, D./König, A. (2006): Geschlechterspezifische Unterschiede des Konflikt- und Kommunikationsverhaltens von Auszubildenden im Handwerk. Wuppertal.
- Bundesanzeiger Verl.-Ges. (2004): Bekanntmachung der Ausbildungsprofile der am 1. August 2004 in Kraft getretenen Ausbildungsordnungen. Köln.
- Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 38 (2004): Verordnung über die Berufsausbildung im Einzelhandel in den Ausbildungsberufen Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel. Bonn. Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2007): Erläuterungen zu den Datenblättern der Auszubildenden. Online verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_ausweitstat_erlaeuterungen-auszubildende.pdf.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2010a): BIBB – Datenblatt 996000 Ausbildungsberufe – insgesamt. Online verfügbar unter <http://bibb.skygate.de/Z/B/30/996000000.pdf>.

- Bundesinstitut für Berufsbildung (2010b): BIBB – Datenblatt Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel (IH/HwEx). Online verfügbar unter <http://bibb.skygate.de/Z/B/30/7545.pdf>.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2010c): BIBB – Datenblatt Verkäufer/in (IH/HwEx). Online verfügbar unter <http://bibb.skygate.de/Z/B/30/7890.pdf>.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2010d): BIBB – Aus- und Weiterbildungsberufe. Berufsgruppe: Warenkaufleute. Online verfügbar unter <http://www2.bibb.de/tools/aab/aabgrupp.php>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Die Reform der beruflichen Bildung Berufsbildungsgesetz 2005 (Artikel 1 des Gesetzes zur Reform der beruflichen Bildung – BerBiRefG). Zusammenstellung der Begründungen zu den Einzelschriften des Berufsbildungsgesetzes (Auszug). Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): Berufsbildungsbericht 2006. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008): Berufsbildungsbericht 2008. Berlin-Bonn.
- Bunk, G. P./Schelten, A. (1980): Ausbildungsverzicht, Ausbildungsabbruch, Ausbildungsversagen. Jugendliche Problemgruppen unter empirischem Aspekt. Frankfurt a. M.-Bern-Cirencester.
- Bußhoff, L. (1989): Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. 2., neu bearb. Aufl. Stuttgart.
- Bußhoff, L. (1992): Berufswahl. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. 4 Aufl. Mannheim, S. 77-89.
- Bußhoff, L. (2001): Zum Konzept des Beruflichen Übergangs - Eine Theoretische Erforschung. In: International Journal for Educational and Vocational Guidance, Jg. 1, H. 1-2, S. 59-76.

- Bußhoff, L. (1984): Berufswahl: Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. Stuttgart u. a.
- Collins, R. (1990): Conflict Theory and the Advance of Macro-Historical Sociology. In: Ritzer, G. (Hrsg.): Frontiers of social theory. The new syntheses. New York, S. 68-87.
- Converse, J. M./Presser, S. (1986): Survey Questions. Handcrafting the Standardized Questionnaire. Beverly Hills.
- Copei, F. (1966): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. 8. Aufl. Heidelberg.
- Daheim, H. (1970): Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns. 2. Aufl. Köln.
- Dahrendorf, R. (1961): Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen. Tübingen.
- Dauids, S. (1988): Die Berufsschule im Urteil von Auszubildenden und Ausbildern. Ergebnisse einer repräsentativen Studie über Jugend Ausbildung und Beruf. Berlin-Bonn.
- Deuer, E. (2003): Abbruchneigungen erkennen - Ausbildungsabbrüche verhindern. In: Information für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), H. 25, S. 20-26.
- Deuer, E. (2006): Früherkennung von Ausbildungsabbrüchen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im baden-württembergischen Einzelhandel. Mannheim.
- Deuer, E./Ertelt, B.-J. (2001): Früherkennung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen. In: Information für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), H. 22, S. 1415-1432.
- Deutsch, M. (1976): Konfliktregelung. Konstruktive und destruktive Prozesse. 1. Aufl. München-Basel.
- Dewettnik, K. (2004): Empowerment and Control Dynamics in Service Contexts: Conceptual Exploration and Empirical Validation of the Impact on Frontline Employee Affect and Performance. Ghent.

- Diekmann, A. (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen Methoden Anwendungen. Vollst. überarb. und erw. Neuausg., 18. Aufl. Reinbek bei Hamburg.
- Dittmann-Kohli, F. (1984): Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bei Lehrlingen: Analyse- und Interventionsgesichtspunkte. In: Olbrich, E./Todt, E. (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen. Berlin u.a., S. 228-259.
- Dittmann-Kohli, F. (1985): Soziale Handlungsfähigkeit bei Lehrlingen. In: Liepmann, D./Stiksrud, A. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven. Göttingen-Toronto-Zürich, S. 13-26.
- Dittmann-Kohli, F./Schreiber, N./Moeller, F. (1982): Lebenswelt und Lebensbewältigung. Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung am Beispiel von Lehrlingen. Konstanz.
- Dobischat, R. (Hrsg.) (2007): „Berufswahl und Transfer“ – Evaluation innovativer Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangs Jugendlicher/Migranten in Ausbildung und Beschäftigung. Abschlussbericht im Projekt Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderungsbedarf (BQF). Essen.
- Dobischat, R./Heise, C. (2003): Chancen für eine Verkopplung von Arbeits- und Lernzeiten im Betrieb? Problemfelder aus der Sicht der institutionalisierten Arbeitszeitberatung. In: Dobischat, R./Seifert, H./Ahlene, E. (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens. Berlin, S. 189-203.
- Dobischat, R./Kühnlein, G. (2009): "Kommunales Übergangsmanagement" - begriffliche Klärung und berufsbildungspolitische Hintergründe. In: Dobischat, R./Kühnlein, G. (Hrsg.): Politische Gestaltung des kommunalen Übergangsmanagements an der Passage von der Schule in die Arbeitswelt. Dokumentation eines Expertenworkshops im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn, S. 7-14.

- Dobischat, R./Seifert, H./Ahlene, E. (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens. Berlin.
- Dorfmueller, U. (2006): Verkaufsgespräche im Computer-Discounterhandel. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen.
- Dörner, D. (1976): Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart.
- Dostal, W. (2004): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung unter dem besonderen Aspekt der Übergangsforschung in der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In: Zedler, R./Czycholl, R. (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Dokumentation des 5. Forums Berufsbildungsforschung 2003 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Nürnberg, S. 123-144.
- Eckstein, P. P. (2006): Angewandte Statistik mit SPSS. Praktische Einführung für Wirtschaftswissenschaftler. 5., aktualisierte Aufl. Wiesbaden.
- EQJ-Programm-Richtlinie - EQJR (2004): Richtlinie zur Durchführung des Sonderprogramms Einstiegsqualifizierung Jugendlicher vom 28. Juli 2004 (Bundesanzeiger Nr. 145 vom 5. August 2004 S. 17385) in der Fassung vom 12. Januar 2007 (Bundesanzeiger Nr. 13 vom 19. Januar 2007 S. 637).
- Euler, D. (2004): Lernortkooperation im Spiegel der Forschung. In: Euler, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen. Bielefeld, S. 25-40.
- Faßmann, H. (2000): Ausbildungsabbruch bei behinderten und benachteiligten Jugendlichen. Nürnberg.
- Feller, G. (1995): Duale Ausbildung: Image und Realität. Eine Bestandsaufnahme aus Lerner Sicht. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Materialien zur beruflichen Bildung. Heft 95. Berlin-Bonn.
- Fend, H. (2000a): Der Jugendliche als Werk seiner selbst. In: Fend, H. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. 1. Aufl. Opladen, S. 205-222.

- Fend, H. (Hrsg.) (2000b): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. 1. Aufl. Opladen.
- Fischer, M. (2005): Arbeitsprozesswissen. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 307-315.
- Flanagan, J. C. (1954): The critical incident technique. In: Psychological Bulletin, H. 4, S. 327-359.
- Fowler, F. J. (1992): How unclear Terms Affect Survey Data. In: The Public Opinion Quarterly, Jg. 56, H. 2, S. 218-231.
- Gerhardt, U. (1971): Rollenanalyse als kritische Soziologie. Ein konzeptueller Rahmen zur empirischen und methodologischen Begründung einer Theorie der Vergesellschaftung. Neuwied-Berlin.
- Glasl, F. (2004): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte Beraterinnen und Berater. 8., aktualisierte und erg. Aufl. Bern-Stuttgart-Wien.
- Goldmann, M./Jacobsen, H. (1994): Trends betrieblicher Modernisierung im Einzelhandel. Neue Wege des Technikeinsatzes, der Arbeitsgestaltung und Personalpolitik in einer Frauenbranche. Dortmund.
- Grieger, D. (1981): Wer bricht ab? Berufsbildungsabbrecher im Vergleich mit Jungarbeitern und Auszubildenden. Berlin.
- Gruschka, A./Kutscha, G. (1983): Berufsorientierung als ‚Entwicklungsaufgabe‘ der Berufsausbildung – Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 29, H. 6, S. 877-891.
- Günther, S./Gerstenmaier, J. (2005): Führungsfrauen im Management: Erfolgsmerkmale und Barrieren ihrer Berufslaufbahn. Forschungsbericht Nr. 175. München.
- Hacker, W. (1978): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten. 2., überarb. Aufl. Bern-Stuttgart-Wien.

- Hacker, W. (2005): Wissensdiagnose. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 616-622.
- Hahn, A./Twardy, M. (1996): Ausbildungsabbruch im Dachdeckerhandwerk: Aus der Sicht von Berufsschullehrern: Hemmnisse und Möglichkeiten zur Verhinderung des Ausbildungsabbruchs. Bad Laasphe.
- Hammerer, F. (2001): Der Fehler - eine pädagogische Schlüsselsituation und Herausforderung. In: Erziehung und Unterricht, H. 1-2, S. 37-50.
- Havighurst, R. J. (1974): Developmental tasks and education. Third printing, New York.
- Hecker, U. (1989): Betriebliche Ausbildung Berufszufriedenheit und Probleme. Eine bundesweite Repräsentativbefragung von Auszubildenden ab dem zweiten Lehrjahr. Berlin-Bonn.
- Hecker, U. (2000): Ausbildungsabbruch als Problemlösung? Überlegungen zu vorzeitigem Ausstieg aus der Ausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Jugendliche in Ausbildung und Beruf. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn, S. 55-65.
- Heinz, W. R. (1988): Übergangsforschung – Überlegungen zur Theorie und Methodik. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Berufseinstieg heute. Problemlagen und Forschungsstand zum Übergang Jugendlicher in Arbeit und Beruf; ein Tagungsbericht. Weinheim-München.
- Heinz, W. R. (1999): Berufliche und betriebliche Sozialisation. In: Lange, U., u. a. (Hrsg.): Studienbuch berufliche Sozialisation. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Etappen der beruflichen Sozialisation. Bad Heilbrunn/Obb., S. 51-64.
- Heinz, W. R. (2006): Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. Teil 3: Berufliche Sozialisation. Hagen.
- Heinz, W. R. u. a. (1985): Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts. Weinheim-Basel.
- Hielscher, V./Hildebrandt, E. (2001): Zeit für Lebensqualität. Auswirkungen verkürzter und flexibilisierter Arbeitszeiten auf die Lebensführung. 2. unveränd. Aufl. Berlin.

- Hilf, E./Jacobsen, H. (2000): Deregulierung der Öffnungszeiten und Flexibilisierung der Beschäftigung im Einzelhandel. In: Arbeit, Jg. 9, H. 3, S. 204-216.
- Hillmer, S. (2003): "Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland". Die jüngste Teilstudie der Lebensverlaufsstudie als Scientific Use File. In: Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung (Hrsg.): ZA-Information 53. o. O., S. 167-177.
- Holling, H. u. a. (2000): Berufliche Entscheidungsfindung. Bestandsaufnahme, Evaluation und Neuentwicklung computergestützter Verfahren zur Selbsteinschätzung. Nürnberg.
- Holtgrewe, U./Voswinkel, S. (2002): Anerkennung und Subjektivierung von Arbeit. Beitrag zur Frühjahrstagung der Sektion Industriesoziologie "Subjektivität in der ‚New Work‘ – Aufwertung, Unterwerfung oder beides?" am 28.-29. Juni. Frankfurt a. M.
- Holtgrewe, U. (2000): "Meinen Sie, da sagt jemand danke, wenn man geht?". Anerkennungs- und Missachtungsverhältnisse im Prozess organisationaler Transformation. In: Holtgrewe, U./Voswinkel, S./Wagner, G. (Hrsg.): Anerkennung und Arbeit. Konstanz.
- Holtgrewe, U. (2002): Anerkennung und Arbeit in der Dienst-Leistungsgesellschaft. Eine identitätstheoretische Perspektive. In: Moldaschl, M./Voß, G. G. (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit. München-Mering, S. 195-218.
- Holtgrewe, U./Voswinkel, S./Wagner, G. (Hrsg.) (2000): Anerkennung und Arbeit. Konstanz.
- Holtgrewe, U./Voswinkel, S./Wagner, G. (2000): Für eine Anerkennungssoziologie der Arbeit. Einleitende Überlegungen. In: Holtgrewe, U./Voswinkel, S./Wagner, G. (Hrsg.): Anerkennung und Arbeit. Konstanz, S. 9-26.
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.

- Hugo-Becker, A./Becker, H. (2004): Psychologisches Konfliktmanagement. Menschenkenntnis - Konfliktfähigkeit - Kooperation. 4., überarb. und erw. Aufl. München.
- Hurrelmann, K. (1989): Warteschleifen. Keine Berufs- und Zukunftsperspektiven für Jugendliche? Weinheim-Basel.
- Huth, S. (2000): Ausbildungsabbruch in Rheinland-Pfalz. Eine handlungsorientierte Studie. Mainz.
- Imbusch, P. (2006): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien - Ein Überblick. In: Imbusch, P./Zoll, R. (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. 4., überarb. Aufl. Wiesbaden, S. 143-178.
- Jaide, W. (1977): Berufsfindung und Berufswahl. Voraussetzungen, Entwicklungen und Komponenten der (ersten) Berufseinmündung. In: Seifert, K. H./Eckhardt, H.-H./Jaide, W. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen, S. 280-344.
- Janßen, D./Nachreiner, F. (2004): Flexible Arbeitszeiten. Dortmund-Berlin-Dresden.
- Janssen, J./Laatz, W. (2007): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests. Sechste, neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg.
- Jehle, N. (2007): Konflikte innerhalb von Wirtschaftsprüfungsgesellschaften. Eine empirische Untersuchung branchenspezifischer Einflussfaktoren. Wiesbaden.
- Jiranek, H./Edmüller, A. (2007): Konfliktmanagement. Konflikten vorbeugen, sie erkennen und lösen. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau.
- Joas, H. (2006): Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 6., unveränderte Auflage. Weinheim, S. 137-152.
- Kalina, T./Voss-Dahm, D. (2005): Mehr Minijobs = mehr Bewegung auf dem Arbeitsmarkt? Fluktuation der Arbeitskräfte und Beschäftigungsstruktur in vier Dienstleistungsbranchen. IAT-Report, Nr. 7. Gelsenkirchen.

- Kappe, D. (1996): Konfliktbewältigung und kulturspezifisches Konfliktverhalten. Wiesbaden.
- Kirsch, J. u. a. (1999): "Darf's etwas weniger sein?". Arbeitszeiten und Beschäftigungsbedingungen im Lebensmitteleinzelhandel. Ein europäischer Vergleich. Berlin.
- Konegen, N./Sondergeld, K. (1985): Wissenschaftstheorie für Sozialwissenschaftler. Opladen.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Kremer, M. (2007): Die aktuelle Debatte zur Flexibilisierung der Berufsausbildung - Spielräume und Grenzen im Lichte des neuen Berufsbildungsgesetzes. In: Cramer, G./Schmidt, H./Wittwer, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Aufgaben, Konzepte, Praxisbeispiele. Loseblattausgabe. 93. Erg.-Lfg. - Juni 2007. Köln, S. 3-26.
- Kropf, J. (2005): Flexibilisierung - Subjektivierung - Anerkennung. Auswirkungen von Flexibilisierungsmaßnahmen auf die Anerkennungsbeziehungen in Unternehmen. München.
- Krüger, W. (1972): Grundlagen, Probleme und Instrumente der Konfliktbehandlung in der Unternehmung. Berlin.
- Kultusministerkonferenz (2004): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel Verkäufer/Verkäuferin. Online verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KfmEinzelhandel.pdf, zuletzt geprüft am 23.01.2009.
- Kutscha, G. (1982): Das System der Berufsausbildung. In: Blankertz, H. u. a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9.1. Stuttgart, S. 203-226.
- Kutscha, G. (1984): Zur Bedeutung wirtschaftswissenschaftlicher Erkenntnisse für eine Didaktik der kaufmännischen Berufsausbildung im Bereich Verkaufsarbeit – Ein berufsdidaktisches Forschungskonzept. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen

- (Hrsg.): Berufliche Schulen – äußere Differenzierung – didaktische Strukturen. Krefeld, S. 65-82.
- Kutscha, G. (1988): Berufsausbildung im Einzelhandel – Entwicklungen und Probleme in geschichtlicher Sicht. In: Kutscha, G./Schanz, H. (Hrsg.): Berufsausbildung im Einzelhandel. Beiträge zur Neuordnung und Kritik. Stuttgart, S. 9-30.
- Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbe-
reich. In: Beck, K./Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung.
Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim, S. 113-155.
- Kutscha, G. (2004): Berufsvorbereitung und Förderung benachteiligter Ju-
gendlicher. In: Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hrsg.): Expertisen
zu den konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbe-
richt - Berufliche Bildung und Weiterbildung, Lebenslanges Lernen.
Bonn-Berlin, S. 165-195.
- Kutscha, G. (2005): Berufsvorbereitung im Spannungsfeld von Chancenför-
derung und Selektion benachteiligter Jugendlicher. In: Bundesinstitut
für Berufsbildung (Hrsg.): Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fäl-
le können wir uns nicht erlauben! Wege zur Sicherung der beruflichen
Zukunft in Deutschland. Bonn, S. 71-94.
- Kutscha, G. (2006): Aller Anfang ist schwer: Einstieg in die Berufsausbildung
als Entwicklungsaufgabe beruflicher Kompetenz- und Identitätsent-
wicklung. In: Minnameier, G./Wuttke, E. (Hrsg.): Berufs- und wirt-
schaftspädagogische Grundlagenforschung. Frankfurt a. M.
- Kutscha, G./Besener, A./Debie, S. O. (2009): Probleme der Auszubildenden
in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel - ProBE.
Abschlussbericht zum Forschungsprojekt ProBE. Essen.
- LadSchlIG (2003): Gesetz über den Ladenschluß in der Fassung der Bekann-
tmachung vom 2. Juni 2003 (BGBl. I S. 744), zuletzt geändert durch
Artikel 228 der Verordnung vom 31. Oktober 2006 (BGBl. I S. 2407).
- Lang, H. (2007): Lehrstellenabbrecher. Es fehlen 30.000 Lehrstellen, aber
144.684 Auszubildende pro Jahr brechen die Ausbildung wieder ab.
In: Wirtschaft und Erziehung, H. 7-8, S. 244-246.

- Langmann, H. (2004): Arbeitsbedingungen des Verkaufspersonals im Lebensmitteleinzelhandel – Erste Ergebnisse aus dem Projekt „Gesunder Lebensmittelhandel“. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.): Psychische Belastungen in der Dienstleistungsbranche – am Beispiel Einzelhandel. Dortmund-Berlin-Dresden, S. 38-57.
- Lechner, S. C./Antoni, M. H. (2004): Posttraumatic Growth and Group-Based Interventions for Persons Dealing With Cancer: What Have We Learned So Far? In: Psychological Inquiry, Jg. 15, H. 1, S. 35-41.
- Leymann, H. (1993): Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Reinbek bei Hamburg.
- LÖG-NRW (2006): Gesetz zur Regelung der Ladenöffnungszeiten (Ladenöffnungsgesetz - LÖG NRW) Gesetz vom 16.11.2006 - GV.NRW 2006 Nr. 31 S.516-518.
- Long, B. C. (1998): Coping with Workplace Stress: A Multiple-Group Comparison of Female Managers and Clerical Workers. In: Journal of Counseling Psychology 45/1, pp. 65-78. In: Journal of Counseling Psychology, Jg. 45, H. 1, S. 65-78.
- Long, B. C./Kahn, S. E./Schultz, R. W. (1992): Causal Model of Stress and Coping: Women in Management. In: Journal of Counseling Psychology, Jg. 39, H. 2, S. 227-239.
- Lorenz, W. (2003): Europa als Beispiel – Neue Wege zur Gestaltung von Übergängen in Deutschland. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Regionale Ermöglichungsstrukturen in Europa. Netzwerke und Kompetenzentwicklung junger Erwachsener. Berlin, S. 53-62.
- Maaz, K. u. a. (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 3, S. 299-327.

- Mack, B./Schröder, G. (1979): Geschlechtsspezifisches Angstverhalten bei Kindern im Fragebogen und in der realen Situation. In: Diagnostica, Jg. XXV, S. 365-375.
- Malcher, W. (2004): Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel und Verkäufer/Verkäuferin. Die neuen Einzelhandelsberufe 2004 mit Erläuterungen zur Ausbildungsverordnung. Berlin.
- Mandl, H./Krause, U.-M. (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. Forschungsbericht Nr. 145. München.
- Mansel, J./Hurrelmann, K. (1992): Belastungen Jugendlicher bei Statusübergängen. Eine Längsschnittstudie zu psychosomatischen Folgen beruflicher Veränderungen. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 21, H. 5, S. 366-384.
- Mayer, H. O. (2006): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung Durchführung und Auswertung. 3., überarb. Aufl. München-Wien.
- Mayer, K. U. u. a. (1989): Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung. Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1929 - 1931, 1939 - 1941, 1949 - 1951. Berlin.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarb. u. neu ausgestattete Aufl. Weinheim-Basel.
- Meissner, F./Pfahl, S./Wotschack, P. (2000): Dienstleistung ohne Ende? Die Folgen der verlängerten Ladenöffnung. Berlin.
- Metzke, C. W./Steinhausen, H. C. (2002): Bewältigungsstrategien im Jugendalter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 34, H. 4, S. 216-226.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): Das Berufskolleg in NRW. Informationen zu Bildungsgängen und Abschlüssen. Düsseldorf.
- Möll, G./Hilf, E. (2004): Auf der Suche nach der flexiblen Zeit. Abschlussbericht für das Modellprojekt „Arbeitszeitgestaltung im mittelständischen Einzelhandel“. Dortmund.

- Müller, U./Goldmann, M. (1983): Junge Frauen als Auszubildende im Warenverkauf – Berufseinmündung, Arbeitserfahrungen und Zukunftsperspektiven aus Sicht der Auszubildenden. Dortmund.
- Muster-Wäbs, H./Pillmann-Wesche, R. (2009): "Individualisiert lernt man am besten gemeinsam". In: Informationen: Hamburger Berufliche Schulen, Jg. 19, H. 2, S. 15-20.
- Neuenschwander, M. P./Stalder, B. E. (1998): Lehrvertragslösungen aus der Sicht von Jugendlichen: Ergebnisse einer Deutschschweizer Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 27, H. 3, S. 42-47.
- Nicholson, N./West, M. (1989): Transitions, work histories, and careers. In: Arthur, M. B./Hall, D. T. (Hrsg.): Handbook of career theory. Cambridge, S. 181-201.
- Oksenberg, L./Cannell, C./Kalton, G. (1991): New Strategies for Pretesting Survey Questions. In: Journal of Official Statistics, H. 7, S. 349-365.
- Oster, U. (2003): Ausgewählte Grundlagen der Kommunikation - Erklärungsansätze und Konfliktquellen. In: Arentewicz, G./Fleissner, A. (Hrsg.): Arbeitsplatzkonflikte. Mobbing als Psychoterror am Arbeitsplatz ; Ursachen, Folgen und Formen der Hilfe. Frankfurt a. M.
- Pahl, J.-P. (2004): Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes. Seelze-Velber.
- Pätzold, G. (1995): Kooperation des Lehr- und Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung - Berufspädagogische Begründung, Bilanz, Perspektiven. In: Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld, S. 143-166.
- Pätzold, G. (2004): Übergang Schule – Berufsausbildung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 567-584.
- Pätzold, G. (2005): Berufsschulforschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 231-239.
- Paulini, H. (1998): Kaufleute im Einzelhandel. Stand und Perspektive eines Berufs; Materialien zur beruflichen Bildung; 100. Bielefeld.

- Paulini-Schlottau, H. (2007): Modernisierte Aus- und Fortbildung im Einzelhandel. In: Cramer, G./Schmidt, H./Wittwer, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Aufgaben, Konzepte, Praxisbeispiele. Loseblattausgabe. 93. Erg.-Lfg. - Juni 2007. Köln.
- Popitz, H. (1967): Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie. Tübingen.
- Portello, J. Y./Long B. C. (2001): Appraisals and Coping With Workplace Interpersonal Stress: A Model for Woman Managers. In: Journal of Counseling Psychology, Jg. 48, H. 2, S. 144-156.
- Presser, S./Blair J. (1994): Survey Pretesting: Do different Methods produce different Results? In: Sociological Methodology, H. 1, S. 73-104.
- Prüfer, P./Rexroth, M. (1996): Verfahren zur Evaluation von Survey-Fragen: Ein Überblick. In: ZUMA-Arbeitsbericht 1996/05. Mannheim.
- Prüfer, P./Rexroth, M. (2000): Zwei-Phasen-Pretesting. In: ZUMA-Arbeitsbericht 2000/08. Mannheim.
- Prüfer, P./Rexroth, M. (2005): Kognitive Interviews. In: ZUMA How-to-Reihe, Nr 15. Mannheim.
- Quante-Brandt, E. (2000): Zum Stellenwert von Praktika im Berufswahlprozess Jugendlicher in Zeiten der Krise am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In: Berufsbildung, Jg. 54, H. 63, S. 32-34.
- Quante-Brandt, E. (2002): "Bleib dran" - Ein konstruktiver Weg zum Umgang mit Ausbildungskonflikten. In: Bohlinger, S./Jenewein, K. (Hrsg.): Ausbildungsabbrecher - Verlierer der Wissensgesellschaft? Konzepte, Risiken und Chancen aktueller Handlungsansätze aus der Berufsbildungsforschung und -praxis. Bielefeld, S. 85-95.
- Quante-Brandt, E. (2005): Ausbildung gestalten – Ausbildungsabbrüche vermeiden – Sozialkompetenz entwickeln. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 34, H. 6, S. 36-39.
- Quante-Brandt, E. u. a. (2003): "Konflikte als Chance". Tagung im Landesinstitut für Schule. Dokumentation von "Ausbildung - Bleib dran". Bremen.

- Quante-Brandt, E./Rosenberger, S./Breden, M. (2006): Ausbildungsrealität - Anspruch und Wirklichkeit. Studie zum Wandel von Wahrnehmungen und Einstellungen Auszubildender im Ausbildungsverlauf. Bremen.
- Rabbe, J./Götzhaber, J. (2003): Ausbildung 2003. Fakten und Meinungen. Die betriebliche Ausbildungssituation 2003 aus Sicht von klein und mittelständischen Firmen und Instituten am Beispiel der Bereiche Sensorik, Mikrotechnik und Messtechnik. Göttingen.
- Raehlmann, I. u. a. (1993): Flexible Arbeitszeiten. Wechselwirkungen zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Lebenswelt. Opladen.
- Rauner, F. (1996): Die Bedeutung der Berufsbildung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.): Perspektiven gewerblich-technischer Erstausbildung. Ansichten - Bedingungen - Probleme. Seelze-Velber, S. 25-40.
- Rauner, F. (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. Bremen.
- Rausch, A./Thiel, K./Mayer, L. (2007): Lernen am Arbeitsplatz - Wie erleben Auszubildende im Einzelhandel ihre tägliche Arbeit? In: Wirtschaft und Erziehung, H. 7-8, S. 238-244.
- Regnet, E. (2001): Konflikte in Organisationen. Formen, Funktionen und Bewältigung. 2., überarb. Aufl. Göttingen.
- Richter, G. (2004): Einführung in den Workshop. Psychische Belastungen im Handel. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.): Psychische Belastungen in der Dienstleistungsbranche – am Beispiel Einzelhandel. Dortmund-Berlin-Dresden, S. 7-13.
- Richter, J. F. (2000): Das Ausbildungsverhalten von Betrieben: Eine Analyse der Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Westdeutschland. Berlin.
- Ries, H. (1970): Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft. Beitrag zu einer Theorie der Berufswahl mit einer empirischen Untersuchung bei 320 Berufswahlschülern. Bern-Stuttgart-Wien.

- Rimann, M./Udris, I. (1999): Fragebogen "Salutogenetischer Subjektive Arbeitsanalys" SALSA. In: Dunckel, H. (Hrsg.): Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren. Zürich, S. 404-419.
- Rössel, J. (2005): Die Konflikttheorie der Theorie der Interaktionsrituale. In: Bonacker, T. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung. 3., durchges. Aufl. Wiesbaden, S. 427-445.
- Schäfer, H.-P. (1998): Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt – ein zentrales Problem unserer Gesellschaft. In: Schäfer, H.-P./Sroka, W. (Hrsg.): Übergangsprobleme von der Schule in die Arbeitswelt. Zur Situation in den neuen und alten Bundesländern. Berlin, S. 9-24.
- Schier, M./Szymenderski, P. (2007): Arbeitsbedingungen im Einzelhandel und in der Film- und Fernsehproduktion. Rahmenbedingungen für die familiäre Alltagsgestaltung. München.
- Schittko, K. (1984): Differenzierung in Schule und Unterricht. Ziele - Konzepte - Beispiele. München.
- Schmid, E./Stalder, B. E. (2007): Lehrvertragsauflösungen: direkter Wechsel und vorläufiger Ausstieg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA. Bern.
- Schmidt-Grunert, M. (Hrsg.) (2004): Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau.
- Schneider, S. (2004): Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen. Berlin u.a.
- Schnell, R./Hill, P./Esser, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7., vollst. überarb. und erw. Aufl. München-Wien.
- Schöngen, K. (2003a): Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? Ergebnisse einer Befragung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 32, H. 5, S. 35-39.
- Schöngen, K. (2003b): Lösung von Ausbildungsverträgen - schon Ausbildungsabbruch? Ergebnisse einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: Information für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), H. 25, S. 5-19.

- Schuler, H. (2004): Lehrbuch Organisationspsychologie. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Bern u.a.
- Schumann, K. F. (1968): Zeichen der Unfreiheit. Zur Theorie und Messung sozialer Sanktionen. Freiburg im Breisgau.
- Schwarz, N./Sudman, S. (1996): Answering Questions. Methodology for Determining Cognitive and Communicative Processes in Survey Research. San-Francisco.
- Seibert, H. (2003): „Wer zu spät kommt...“ Schulausbildung und der Erwerbseinstieg von Ausbildungsabsolventen ausländischer Herkunft in Deutschland. Arbeitspapier Nr. 6 des Projekts Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland. Berlin.
- Seifert, K. H. (1977): Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In: Seifert, K. H./Eckhardt, H.-H./Jaide, W. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen, S. 173-279.
- Seiffge-Krenke, I. (1989): Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, H. 10, S. 201-220.
- Seiffge-Krenke, I. (1984a): Formen der Problembewältigung bei besonders belasteten Jugendlichen. In: Olbrich, E./Todt, E. (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen. Berlin u.a., S. 353-386.
- Seiffge-Krenke, I. (1984b): Problembewältigung im Jugendalter. Gießen.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.
- Simon, H. A. (1981): Entscheidungsverhalten in Organisationen. Eine Untersuchung von Entscheidungsprozessen in Management und Verwaltung. Landsberg am Lech.

- Skowronek, H./Schmied, D. (1977): Forschungstypen und Forschungsstrategien in der Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Hamburg.
- Statistisches Bundesamt (2007): Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11 Reihe 3. Wiesbaden.
- Stiller, M. (2006): Kundenberatung im persönlichen Verkauf. Ein problemlösungsorientierter Ansatz für den stationären Einzelhandel. Wiesbaden.
- Stitt-Gohdes, W. L./Lambrecht, J. J./Redmann, D. H. (2000): The Critical Incident Technique in the Job Behavior Research. In: The Journal of Vocational Education Research, Jg. 25, H. 1, S. 63-89.
- Stock, P./Bogus, T./Stowasser, S. (2004): (2004): Auswirkungen flexibler Arbeitszeitmodelle auf den Personaleinsatz und die Belastungen des Personals. Bericht zum BMBF-Projekt FAZEM. Aachen.
- Stück, M./Rigotti, T./Mohr, G. (2004): Untersuchung der Wirksamkeit eines Belastungsbewältigungstrainings für den Lehrerberuf. 51. In: Psychologie für Erziehung und Unterricht, Jg. 51, S. 234-242.
- Thomae, H. (1960): Der Mensch in der Entscheidung. München.
- TNS EMNID (2001): Befragung von Abbrechern, Ausbildern und Berufskolleglehrern zum Thema Ausbildungsabbruch. Bielefeld.
- Todorov, T. (1996): Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie. Berlin.
- Uhly, A./Lohmüller, L./Arenz, U. M. (2008): Schaubilder zur Berufsbildung. Strukturen und Entwicklungen in der dualen Berufsausbildung Deutschlands. Ausgabe 2008. Herausgegeben von Bundesinstitut für Berufsbildung. Online verfügbar unter www.bibb.de/schaubilder.
- Ulrich, J. G. (2007): „Null Bock, null Ahnung oder null Chance?“. Jugendliche beim Übergang Schule-Beruf heute. In: Forum E – Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung, Jg. 60, H. 1, S. 8-14.
- Ulrich, J. G. (2008): Jugendliche im Übergangssystem - eine Bestandsaufnahme. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.shtml.

- Ver.di (2007): Einzelhandel. Branchendaten 2006. Online verfügbar unter
Quelle: Ver.di 2007, Daten auf der Grundlage des Statistischen Bundesamtes, Fachserie 6, Reihe 3.1 und 4, zuletzt geprüft am 04.10.2008.
- Voss, R. (2007): Unterrichtsentwicklung mit Hilfe von Critical Incidents als Kernbereich der Schulentwicklung von Wirtschaftsschulen. In: Münk, D., u. a. (Hrsg.): Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin. Opladen, S. 39-45.
- Voß, W./Buttler, G. (2000): Taschenbuch der Statistik. München u.a.
- Voss-Dahm, D./Lehndorf, S. (2003): Lust und Frust in moderner Verkaufsarbeit. Beschäftigungs- und Arbeitszeittrends im Einzelhandel. Gelsenkirchen.
- Voss-Dahm, D. (2003): Zwischen Kunden und Kennziffern - Leistungspolitik in der Verkaufsarbeit des Einzelhandels. In: Pohlmann, M. u. a. (Hrsg.): Dienstleistungsarbeit: Auf dem Boden der Tatsachen. Befunde aus Handel, Industrie, Medien und IT-Branche. Berlin, S. 67-111.
- Voswinkel, S./Korzekwa, A. (o. J.): Zwischen Kundenorientierung, Organisationsanforderungen und Professionalität: Dienstleistungsbeschäftigte im Kundenkontakt. Online verfügbar unter <http://www.ifs.uni-frankfurt.de/forschung/dienstleistungsbeschaeftigte/kurzdienstleistung.pdf>, zuletzt geprüft am 16.08.2008.
- Voswinkel, S./Korzekwa, A. (2005): Welche Kundenorientierung? Anerkennung in der Dienstleistungsarbeit. Berlin.
- Walden, G./Brandes, H. (1995): Lernortkooperation - Bedarf, Schwierigkeiten, Organisation. In: Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld, S. 127-142.
- Weinert, A. B. (1998): Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. 4., vollst. überarb. und erw. Aufl. Weinheim.
- Weingardt, M. (2004): Fehler zeichnen uns aus. Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt. Bad Heilbrunn/Oberbayern.

- Weiß, R. (1982a): Gründe für den Abbruch der Berufsausbildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vorzeitig gelöster Berufsausbildungsverhältnisse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 78, H. 8, S. 564-577.
- Weiß, R. (1982b): Abbruch der Berufsausbildung. Daten, Motive, Lösungsmöglichkeiten. Köln.
- Weiß, R. (1982c): Vorzeitige Lösung von Berufsausbildungsverträgen. Empirisch-analytische Untersuchung der Gründe und Einflußfaktoren bei Abbruch der Berufsausbildung. Frankfurt a. M.
- Westdeutscher Handwerkskammertag (o. J.): Konfliktfähigkeit fördern - Ausbildungsabbrüche vermeiden. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs. Düsseldorf.
- Wiater, W. (2007): Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen. Wiesbaden.
- Wittgenstein, L. (1967): Bemerkungen über Franzers 'The Golden Bough'. In: Synthese, Jg. 17, H. 1, S. 233-253.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a. M.-New York.
- Witzel, A. (1989): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Heidelberg, S. 227-255.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.pdf>.
- Witzel, A./Kühn, T. (1999): Berufsbiographische Gestaltungsmodi - Eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben. Bremen.
- Zedler, R. (2006): Das Bild der Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Die Teilzeitberufsschule unter empirischem Aspekt. Köln.
- Zielke, D. (1998): Ursachen der Ausbildungszufriedenheit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 27, H. 2, S. 10-15.

- Zimmer, G. (2009): Notwendigkeiten und Leitlinien der Entwicklung des Systems der Berufsausbildung. In: Zimmer, G./Dehnbostel, P. (Hrsg.): Berufsausbildung in der Entwicklung - Positionen und Leitlinien. Duales System, schulische Ausbildung, Übergangssystem, Modularisierung, Europäisierung. Bielefeld, S. 7-45.
- Zimmermann, P. (1999): Emotionsregulation im Jugendalter. In: Friedlmeier, W./Holodynski, M. (Hrsg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg-Berlin, S. 219-240.
- Zülch, G./Stock, P. (2004): Belastungen und Beanspruchungen der Mitarbeiter im Einzelhandel – Aktuelle Forschungsergebnisse und Empfehlungen aus dem FAZEM-Projekt. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.): Psychische Belastungen in der Dienstleistungsbranche – am Beispiel Einzelhandel. Dortmund-Berlin-Dresden, S. 24-37.
- Zülch, G./Stock, P./Stowasser, S. (2005): Flexible Arbeitszeiten im Einzelhandel. Forschungsbericht FB 2. Bonn.

Anhang

Anlagenverzeichnis

Anlage 1:	Kurzfragebogen zur Interviewerhebung	289
Anlage 2:	Interviewleitfaden	291
Anlage 3:	Postskriptum	293
Anlage 4:	Fragebogen zur standardisierten Erhebung	294
Anlage 5:	Tabellenanhang	313

Anlage 1: Kurzfragebogen zur Interviewerhebung

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN	Fachgebiet Berufspädagogik/ Berufsbildungsforschung
Kurzfragebogen zur Interviewerhebung im Rahmen des Forschungsprojekts ProBE	
1. Nickname	
<input type="text"/>	
2. Geschlecht	
<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> weiblich
3. Wie alt sind Sie?	
<input type="checkbox"/> unter 18	<input type="checkbox"/> 21 und älter
<input type="checkbox"/> 18 - 20	
4. Nationalität	
<input type="checkbox"/> deutsch	<input type="checkbox"/> andere Nationalität
5. Wohnen Sie gegenwärtig im elterlichen Haushalt?	
<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
6. Führen Sie eine feste Partnerschaft?	
<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
7. Welche Schule haben Sie vor Ihrer Ausbildung besucht?	
<input type="checkbox"/> Hauptschule	<input type="checkbox"/> Klasse der Berufsschule für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis
<input type="checkbox"/> Realschule	<input type="checkbox"/> Berufsfachschule (z. B. Höhere Handelsschu- le)
<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Berufsfachschule für Abiturienten
<input type="checkbox"/> Gesamtschule	<input type="checkbox"/> Gymnasiale Oberstufe der Berufsfachschule
<input type="checkbox"/> Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr	<input type="checkbox"/> Fachoberschule
<input type="checkbox"/> Berufsgrundschuljahr	<input type="checkbox"/> Sonstiges: _____
8. Was ist Ihr höchster Schulabschluss?	
<input type="checkbox"/> Kein Abschluss	<input type="checkbox"/> Fachhochschulreife
<input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss nach Klasse 9	<input type="checkbox"/> Hochschulreife
<input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss nach Klasse 10	<input type="checkbox"/> Sonstiges: _____
<input type="checkbox"/> Fachoberschulreife	

9. Welche Ausbildung absolvieren Sie?**10. Haben Sie direkt nach der Ausbildung mit der Schule begonnen?**

- ☐ Ja ☐ Nein

11. Wie viele Bewerbungen haben Sie insgesamt geschrieben?**12. Welche Bedienform herrscht in Ihrem Ausbildungsbetrieb?**

- ☐ Selbstbedienung ☐ Beratungsintensive Bedienung
☐ Sowohl Selbstbedienung als auch Beratungsintensive Bedienung

13. Welches Sortiment bietet Ihr Ausbildungsbetrieb hauptsächlich an? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Kleidung ☐ Elektrogeräte
☐ Lebensmittel ☐ Sonstiges: _____
☐ Bau-, Heimwerker- und Gartenbedarf

14. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Ausbildung?

- Sehr zufrieden 1 2 3 4 5 unzufrieden
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

15. War Ihr jetziger Ausbildungsberuf Ihr Wunschberuf?

- ☐ Ja ☐ Nein, ich hatte einen anderen Wunschberuf
☐ Ich konnte mir diesen Beruf Durchaus vorstellen.

16. Falls nein, welchen Beruf hätten Sie sich gewünscht?**17. Ist dies Ihre erste Ausbildung?**

- ☐ Ja ☐ Nein

18. Falls Sie vorher in einer anderen Ausbildung waren, haben Sie die vorherige Ausbildung mit oder ohne Abschluss beendet?

- ☐ mit Abschluss beendet ☐ ohne Abschluss beendet

Anlage 2: Interviewleitfaden

Interviewleitfaden zur Befragung von Auszubildenden im Rahmen des Forschungsprojekts ProBE

Eingangsimpuls: Beschreiben Sie einen typischen Arbeitstag in Ihrem Betrieb!

Leitfragen zu den Anforderungsbereichen (in Anlehnung an das Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel):

Berufstypische Anforderungen:

- Was sind häufige Probleme, die sich bei Ihrer Arbeit ergeben? (z. B.: beim Kundenkontakt, bei der Warenpräsentation, im Umgang mit Routinearbeiten, Konflikte)
 - Haben Sie diese erlebten Probleme noch länger beschäftigt? (persönliche Belastungen)
 - Fühlen Sie sich in Ihrer Ausbildung schon mal über- oder unterfordert?
 - Welche Tätigkeiten machen Sie ungern/gerne? Woran liegt das?
 - Was sind häufige Fehler, die Ihnen in den ersten Monaten passierten?
 - Haben Sie schon mal daran gedacht, die Ausbildung abubrechen?
- Ja: → Was waren die Gründe hierfür?

Übergang in die Berufsausbildung:

- Während der Schulzeit entscheidet man sich ja meistens schon, was man nach der Schule machen möchte. Wie war das bei Ihnen?
 - Hatten Sie einen Wunschberuf?
 - Haben Sie sich auch für andere Ausbildungsberufe beworben? Welche? Warum nicht? Warum jetzt Einzelhandel?
 - Beschreiben Sie bitte den ersten Arbeitstag!
 - Welche Erwartungen in Bezug auf den Ausbildungsberuf/Betrieb hatten Sie zu Beginn Ihrer Ausbildung?
 - Entspricht der Ausbildungsberuf/der Betrieb Ihren anfänglichen Erwartungen?
- JA: → Was wollen Sie mit Ihrer Ausbildung erreichen? (Zukunftsperspektiven, evtl. Aufstieg)?
- NEIN: → Ist das ein Problem für Sie? Hat sich Ihre Einstellung zu der Ausbildung geändert?

Anpassung an den Zeitrhythmus:

- Arbeitszeiten im Betrieb (Tageszeit, Wochenarbeitszeit, Zeitstruktur)
- Kommt es öfter vor, dass Sie Überstunden machen müssen? Warum?
- Haben Sie Ihrer Meinung nach genügend Freizeit?
- Empfinden Sie bei der Arbeit schon mal Zeitdruck? Woran lag das aus Ihrer Sicht?
- Haben Sie manchmal Leerlaufzeiten? Was machen Sie bei geringem Kundenaufkommen?

Rollenfindung:

- Wie stehen Sie zu der Aussage: „Verkaufen kann doch jeder!“?
- Wie sollte man aus Ihrer Sicht einen Kunden bedienen?
- Ist es Ihnen schwer gefallen, sich in den Betrieb einzugewöhnen?
- Gab es Probleme mit Ausbildern, Kollegen oder Lehrern?
- Identifizieren Sie sich mit: Beruf/Betrieb/Abteilung?
- Bekommen Sie auch Tätigkeiten übertragen, die Sie selbstständig ausüben können/entscheiden können? Wie stark werden Sie kontrolliert?
- Was sagen Ihre Familie, Partner/in, Freunde zu ihrem Beruf?

Weitere Fragekategorien:**Anerkennung:**

- Was passiert, wenn Sie etwas gut oder falsch machen?
- Wie reagieren Sie auf Lob/Tadel?
- Gab es Situationen in denen Sie Lob erwartet hätten?

Ja: → Beschreiben Sie bitte eine solche Situation!

Berufsschule:

- Was ist in der Schule inhaltlich besonders schwierig/leicht?
- Sind die in der Schule vermittelten Inhalte im Betrieb anwendbar?
JA: → Beispiele
NEIN: → Warum nicht?
- Ist es in der Berufsschule schon mal zu Problemen mit Mitschülern oder Lehrern gekommen?

Vorgehensweise zur Konkretisierung der erlebten Problemsituationen:**Situationsbeschreibung:**

- Wie ist es aus Ihrer Sicht zu dieser Situation gekommen?
- Gab es evtl. besondere Vorkommnisse im Vorfeld, die zu der Situation geführt haben?
- Welche Personen (Kollegen/Vorgesetzte/Lehrer/Kunden) waren beteiligt?
- Wer ist aus Ihrer Sicht „schuld“ an der Situation?
- Waren Sie dafür überhaupt zuständig?
- Mussten Sie sich rechtfertigen? Wenn ja, vor wem?
- Gab es zeitliche Vorgaben/Aspekte, die innerhalb der Problemsituation für zusätzlichen Stress gesorgt haben?
- Wie haben Sie sich in der Situation gefühlt?

Bewältigung:

- Was haben Sie in der Situation als erstes gemacht/Wie haben Sie reagiert?
- Haben Sie Anweisungen, wie Sie sich in solchen Situationen verhalten sollen?
- Was waren die Gründe für Ihr Verhalten? Warum haben Sie so gehandelt?
- Haben Sie die Folgen bedacht?
- Was hat aus Ihrer Sicht zur Lösung des Problems geführt?
- Wurden Sie für Ihr Verhalten in dieser Situation gelobt/getadelt? Haben Sie damit gerechnet?
- Wie würden Sie zukünftig in vergleichbaren Situationen handeln? Was anders machen?

Support:

- Was hat Ihnen in dieser Situation geholfen?
- Wurden Sie dabei ausreichend unterstützt?
- Wenn Probleme auftauchen, die Sie nicht lösen können, sprechen Sie mit jemandem darüber

Anlage 3: Postskriptum

Postskript zur Fragebogenerhebung
im Rahmen des Forschungsprojekts ProBE

Interview-Nr.:	Ort:	Datum:	Dauer:
Interviewte/-r:	Alter:	Geschlecht:	Nationalität:
Selbstwahrnehmung Interviewer/-in:			
Situative Aspekte des Interviews:			
Gesprächsinhalte vor der Tonbandaufnahme:			
Gesprächsinhalte nach der Tonbandaufnahme:			
Wahrnehmungen über non-verbale Aspekte:			
Schwerpunktsetzung des/der Interviewten:			
Spontane thematische Auffälligkeiten:			
Interpretationsideen:			

Anlage 4: Fragebogen



Fachgebiet Berufspädagogik/
Berufsbildungsforschung

**Befragung zur Eingangsphase
der Berufsausbildung im Einzelhandel**
(Verkäufer/Verkäuferin, Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel)

**Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung
der Universität Duisburg-Essen**

Fragebogen für Auszubildende

Bei der Beantwortung der folgenden Fragen ist uns allein Ihre persönliche Ansicht wichtig. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Wie wir in Voruntersuchungen herausgefunden haben, werden Sie ca. 35 Minuten brauchen, um den Fragebogen auszufüllen.

Hinweis zum Datenschutz: Die personen- und firmenbezogenen Daten werden streng vertraulich behandelt. Ihre Angaben werden ausschließlich in anonymisierter Form verarbeitet.

Aus Gründen der Sprachvereinfachung verzichten wir im Fragebogen bewusst auf den Gebrauch weiblicher Wortwendungen. Wir weisen ausdrücklich darauf hin, dass wir grundsätzlich sowohl die männliche als auch die weibliche Form der Bezeichnungen meinen.

Für Ihre Mitarbeit und Hilfe möchten wir uns schon vorab recht herzlich bei Ihnen bedanken!

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

**I Fragen zum Zeitpunkt zwischen dem Abschluss der allgemeinbildenden
Schule und ihrer jetzigen Ausbildung**

1. Was haben Sie nach dem Besuch der allgemeinbildenden Schule (Sonderschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule oder Gymnasium) bis zum Beginn der jetzigen Berufsausbildung gemacht?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Ein Berufskolleg besucht.
- ☐ Direkt die Ausbildung im Einzelhandel begonnen.
- ☐ An einer Berufsvorbereitenden Maßnahme (BvB) der Bundesagentur für Arbeit teilgenommen.
- ☐ Eine Ausbildung begonnen, aber abgebrochen.
- ☐ Ein Studium begonnen, aber abgebrochen.
- ☐ Ein Praktikum absolviert.
- ☐ Mich arbeitslos gemeldet (länger als sechs Monate).
- ☐ Urlaub gemacht (länger als zwei Monate).
- ☐ Zu Hause geblieben, aus familiären Gründen (Kinderbetreuung, Pflege von Angehörigen...).
- ☐ Sonstiges, und zwar _____

2. Falls Sie nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule das Berufskolleg besucht haben, welche der folgenden Schulformen haben Sie dort besucht?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Trifft bei mir nicht zu.
- ☐ Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr.
- ☐ Berufsgrundschuljahr (BGJ).
- ☐ Klasse der Berufsschule für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis.
- ☐ Berufsfachschule (z. B. Höhere Handelsschule).
- ☐ Gymnasiale Oberstufe der Berufsfachschule.
- ☐ Fachoberschule (FOS).
- ☐ Sonstiges, und zwar _____

3. Hatten Sie zum Ende Ihrer Schulzeit bereits Pläne, was Sie beruflich einmal machen wollten?

- ☐ Ja ☐ Nein → *weiter mit Frage 5*

4. Falls Sie bereits konkrete Pläne hatten, wie sahen diese aus?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- ☐ Ich wollte eine Ausbildung im Einzelhandel machen.
- ☐ Ich wollte eine andere Ausbildung machen.
- ☐ Sonstiges, und zwar _____

5. Ist Ihr jetziger Ausbildungsberuf Ihr Wunschberuf?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- ☐ Ja → *weiter mit Frage 7*
- ☐ Teils, teils, ich konnte mir diesen Beruf vorstellen. Mein eigentlicher Wunschberuf war _____
- ☐ Nein, mein Wunschberuf war _____

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

6. Falls Sie einen anderen Wunschberuf hatten, warum haben Sie diesen nicht ergriffen?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- ☐ In meinem Wunschberuf gab es keine freien Ausbildungsplätze.
☐ Gesundheitliche Gründe sprachen gegen die Ausbildung im eigentlichen Wunschberuf.
☐ Mein Schulabschluss war zu schlecht.
☐ Sonstiges, und zwar _____

7. Welche Erfahrungen im Einzelhandel waren ausschlaggebend für die jetzige Berufsausbildung?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Erfahrungen durch ein Praktikum im Einzelhandel.
☐ Positive Erfahrungen als Kunde.
☐ Erfahrungen durch einen Ferienjob/eine Aushilfstätigkeit im Einzelhandel.
☐ Empfehlung von Verwandten oder Freunden, die im Einzelhandel arbeiten.
☐ Keine.
☐ Sonstiges, und zwar _____

8. Haben Sie Bewerbungen geschrieben?

- ☐ Ja ☐ Nein → *weiter mit Frage 12*

9. Falls Sie Bewerbungen geschrieben haben, wie viele haben Sie insgesamt geschrieben?

Ca. _____

10. Falls Sie Bewerbungen geschrieben haben, wie viele Bewerbungen gingen davon an den Einzelhandel?

Ca. _____

11. Für welche verschiedenen Ausbildungsberufe haben Sie sich beworben?

Falls Sie sich für mehr als fünf verschiedene Ausbildungsberufe beworben haben, nennen Sie bitte nur die fünf für Sie wichtigsten.

1.
2.
3.
4.
5.

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

II Fragen zu Ihrer jetzigen Ausbildung

12. Stimmen Ihre anfänglichen Erwartungen an die Ausbildung mit den bisherigen Erfahrungen überein?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- ☐ Meine Erwartungen wurden sogar noch übertroffen.
- ☐ Meine Erwartungen stimmen größtenteils überein.
- ☐ Meine Erwartungen wurden nicht erfüllt.

13. Haben Sie schon einmal darüber nachgedacht, die Ausbildung abzubrechen?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- ☐ Ja, sehr häufig.
- ☐ Ja, schon öfter.
- ☐ Ja, aber selten.
- ☐ Nein. → *weiter mit Frage 15*

14. Falls Sie schon einmal darüber nachgedacht haben, die Ausbildung abzubrechen, was sind die Gründe dafür?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Die Ausbildung ist zu schwierig.
- ☐ Die Ausbildung entspricht nicht meinen Vorstellungen.
- ☐ Ich habe Schwierigkeiten mit dem Ausbilder und/oder Vorgesetzten.
- ☐ Ich habe Schwierigkeiten mit den anderen Auszubildenden und/oder Kollegen.
- ☐ Ich bin mit den auszuführenden Tätigkeiten unzufrieden.
- ☐ Ich bekomme zu wenig Anerkennung.
- ☐ Gesundheitliche Gründe.
- ☐ Finanzielle Gründe.
- ☐ Familiäre Gründe.
- ☐ Die Arbeitszeiten.
- ☐ Ich möchte lieber eine Ausbildung in einem anderen Beruf machen.
- ☐ Sonstiges, und zwar _____

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

III Fragen zu berufstypischen Tätigkeiten

15. Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen in Bezug auf die Kundenberatung?

Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Zahl zwischen 1 (trifft immer zu) und 4 (trifft nie zu) an.
Geben Sie bitte auch an, wie belastend die jeweilige Situation für Sie ist.

Aussagen	Wie häufig trifft diese Aussage zu?				Wie sehr belastet Sie das?		
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu	belastet mich sehr	belastet mich kaum	belastet mich nicht
Die Kundenberatung bereitet mir Probleme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beratung von Kunden übernehmen bisher meine Kollegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Kunden nicht helfen, da mir bisher die Warenkenntnisse fehlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Kunden noch nicht einmal sagen, wo ein Produkt steht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist vorgekommen, dass Kunden ein Produkt umtauschten, weil ich sie falsch beraten hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunden haben sich über meine fachlich schlechte Beratung beschwert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß nicht, wie eine Beratung durchgeführt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß zwar generell über die Produkte Bescheid, ich kann diese aber nicht bis ins Detail beschreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Was machen Sie, wenn Sie in einem Verkaufsgespräch zwar generell über ein Produkt Bescheid wissen, Sie dieses Produkt aber nicht bis ins Detail beschreiben können?

Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Zahl zwischen 1 (trifft immer zu) und 4 (trifft nie zu) an.

Aussagen	Wie häufig trifft diese Aussage zu?			
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu
Ich informiere mich noch während des Verkaufsgesprächs über das Produkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich sage einfach nichts zu diesen Produktdetails.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erfinde etwas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

17. Ist es schon mal vorgekommen, dass Sie zu einem Produkt noch gar nichts sagen konnten?

- ☐ Ja ☐ Nein → *weiter mit Frage 19.*

18. Was machen Sie in einem Verkaufsgespräch, wenn Sie zu einem Produkt noch gar nichts sagen können?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Ich lasse es erst gar nicht dazu kommen und gehe Verkaufsgesprächen aus dem Weg.
☐ Ich führe das Verkaufsgespräch weiter und gehe das Risiko ein, Fehler zu machen.
☐ Ich hole sofort einen erfahrenen Kollegen dazu.
☐ Ich weise darauf hin, dass ich gerade erst mit der Ausbildung begonnen habe.
☐ Sonstiges, und zwar _____

19. Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen in Bezug auf die Unterstützung bei Verkaufsgesprächen?

Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Zahl zwischen 1 (trifft immer zu) und 4 (trifft nie zu) an.
Geben Sie bitte auch an, wie sehr Ihnen dies hilft.

Aussagen	Wie häufig trifft diese Aussage zu?				Wie sehr hilft Ihnen das?			
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu	sehr gut	gut	eher wenig	über- haupt nicht
Wenn ich ein Verkaufsgespräch führe, ist ein Kollege dabei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kollegen sehen, wenn ich Hilfe benötige und kommen sofort hinzu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kollegen warten bis zum Ende des Verkaufsgesprächs und geben mir im Anschluss daran Tipps, wie ich den Kunden hätte besser beraten können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Hilfe benötige, dann kann ich mich immer an Vorgesetzte oder den Ausbilder wenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verkaufsgespräche muss ich alleine bewältigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Welche Aussage trifft zu, wenn Sie in einem Verkaufsgespräch etwas nicht wussten?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- ☐ Ich lerne am besten, wenn ein Kollege mir direkt im Anschluss hilft.
☐ Ich lerne am besten, wenn ich mir das fehlende Wissen selbst zu Hause aneigne.
☐ Ich lerne am besten, wenn ich während des Verkaufsgesprächs einen Kollegen dazu hole und beobachte, wie er das Verkaufsgespräch weiterführt.
☐ Ich lerne am besten, wenn ich das Problem gemeinsam mit dem Kunden löse.
☐ Ich lerne mit anderen Auszubildenden am besten.
☐ Sonstiges, und zwar _____

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

21. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen in Bezug auf Ihre körperliche Belastung bei der Arbeit?

Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Zahl zwischen 1 (trifft immer zu) und 4 (trifft nie zu) an.
Geben Sie bitte auch an, wie belastend die jeweilige Situation für Sie ist.

Aussagen	Wie häufig trifft diese Aussage zu?				Wie sehr belastet Sie das?		
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu	belastet mich sehr	belastet mich kaum	belastet mich nicht
Ich muss schwer Heben oder Tragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde durch ständiges Stehen oder Sitzen einseitig körperlich belastet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin an meinem Arbeitsplatz extremen Temperaturen ausgesetzt (z. B. in Kühlhäusern, im Bereich von Kühltheken).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen in Bezug auf Ihre Arbeit?

Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Zahl zwischen 1 (trifft immer zu) und 4 (trifft nie zu) an.
Geben Sie bitte auch an, wie belastend die jeweilige Situation für Sie ist.

Aussagen	Wie häufig trifft diese Aussage zu?				Wie sehr belastet Sie das?		
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu	belastet mich sehr	belastet mich kaum	belastet mich nicht
Bei der Ausführung der Arbeiten fehlt mir das benötigte Fachwissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Arbeit unterlaufen mir Fehler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Angst, etwas falsch zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Aufgaben ausführe, bin ich sehr unsicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde bei meinen Arbeiten stark kontrolliert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Gibt es in Ihrem Betrieb feste Aufgabenbereiche?

☐ Ja ☐ Nein → *weiter mit Frage 25*

24. Falls es in Ihrem Betrieb feste Aufgabenbereiche gibt, wurde Ihnen mitgeteilt, für welche dieser Aufgabenbereiche Sie vornehmlich zuständig sind?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

☐ Ja ☐ Nein ☐ Ich musste selbst herausfinden, wofür ich zuständig bin.

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

25. Erhalten Sie Vorgaben, wie Sie Ihre Arbeiten durchzuführen haben?

- ☐ Ja ☐ Nein → *weiter mit Frage 27*

26. Falls Sie Vorgaben von Vorgesetzten/Kollegen erhalten, in welcher Form erhalten Sie diese?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- ☐ Direkt mündlich ☐ Schriftlich ☐ Sowohl mündlich als auch schriftlich

27. Ist Ihnen bei Ihrer Arbeit schon einmal ein Fehler unterlaufen?

- ☐ Ja ☐ Nein → *weiter mit Frage 29*

28. Falls Ihnen schon einmal ein Fehler unterlaufen ist, vor wem mussten Sie sich rechtfertigen?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Vor Vorgesetzten/vorm Ausbilder.
☐ Vor Kollegen.
☐ Vor Kunden.
☐ Vor Niemandem.

IV Fragen zur Ausbildungspraxis in der Berufsschule und im Ausbildungsbetrieb

29. Welche Möglichkeiten bietet Ihnen Ihr Betrieb, um benötigte Kenntnisse zu erwerben?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Teilnahme an Schulungen (z. B. von Lieferanten oder Herstellern).
☐ Einweisungen durch Vorgesetzte/Ausbilder/Kollegen.
☐ Bereitstellen von Informationsmaterial (z. B. Prospekte).
☐ Keine, ich erwerbe die Kenntnisse bei der täglichen Arbeit.
☐ Sonstiges, und zwar

30. Erhalten Sie zusätzlich zum Berufsschulunterricht auch noch Unterricht im Ausbildungsbetrieb?

- ☐ Ja ☐ Nein → *weiter mit Frage 32*

31. Falls in Ihrem Betrieb Unterricht angeboten wird, wie häufig wird dieser durchgeführt?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- ☐ Wöchentlich.
☐ Alle 14 Tage.
☐ Monatlich.
☐ Sonstiges, und zwar _____

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

32. Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach die folgenden Maßnahmen für Ihre fachliche Ausbildung?

Bitte kreuzen Sie jeweils eine Möglichkeit zwischen 1 (sehr wichtig) und 4 (ganz unwichtig) an.
Falls etwas in Ihrer Ausbildung nicht angeboten wird, machen Sie bitte ganz rechts ein Kreuz (5).

	Wichtigkeit für die fachliche Ausbildung				
	1 sehr wichtig	2 wichtig	3 unwichtig	4 ganz unwichtig	5 wird nicht angeboten
Die tägliche Arbeit im Betrieb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulungen z. B. von Lieferanten oder Herstellern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterricht im Betrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterricht in der Berufsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zum Berufsschulunterricht und zur betrieblichen Ausbildung?

Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Zahl zwischen 1 (trifft immer zu) und 4 (trifft nie zu) an.

Aussagen	Wie häufig trifft diese Aussage zu?			
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu
Berufsschulunterricht				
In der Berufsschule werden mir Fragen gut und verständlich beantwortet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Berufsschule lerne ich in erster Linie für die IHK-Prüfung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Berufsschule kommt es häufig zu Unterrichtsausfällen oder Terminverschiebungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn in der Schule was erklärt wird, geht es mir oft zu schnell.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildungsbetrieb				
Im Betrieb wird regelmäßig nachgefragt, was wir in der Berufsschule gemacht haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei fachlichen Fragen bekomme ich im Betrieb gute und verständliche Erklärungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn mir im Betrieb was erklärt wird, geht es mir oft zu schnell.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man merkt, dass sich Schule und Betrieb inhaltlich absprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

34. Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach die folgenden Berufsschulinhalt für die tägliche Arbeit im Ausbildungsbetrieb?

Bitte kreuzen Sie jeweils eine Möglichkeit zwischen 1 (sehr wichtig) und 4 (ganz unwichtig) an.
Falls Sie einen Inhalt in der Berufsschule noch nicht behandelt haben, machen Sie bitte ganz rechts ein Kreuz (5).

Berufsschulinhalt	Wichtigkeit im Betrieb				5 noch nicht behandelt
	1 sehr wichtig	2 wichtig	3 unwichtig	4 ganz unwichtig	
Rechtliche Rahmenbedingungen der Berufsausbildung (z. B. Berufsbildungsgesetz, Jugendarbeitsschutzgesetz)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ablauf des Verkaufsgesprächs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbale und nonverbale Kommunikation (Sprache des Verkäufers, aktives Zuhören, Gestik, Mimik)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Arbeiten an der Kasse (z. B. Bedeutung der Kasse im EH, Kassieranweisung, Bedeutung der Kasse im EDV-gestützten Warenwirtschaftssystem)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zahlungsformen (Barzahlung und bargeldlose Zahlung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rechts- und Geschäftsfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertragsfreiheit und Allgemeine Geschäftsbedingungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Kaufvertrag (Angebot, Antrag, Annahme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nichtigkeit und Anfechtbarkeit von Rechtsgeschäften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dreisatzrechnung/Prozentrechnung/Durchschnittsrechnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ladengestaltung (z. B. Außen- und Innengestaltung, Waren- pflege)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preisauszeichnung (z. B. Preisangabenverordnung, Preisauszeichnung im Betrieb)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Wie beurteilen Sie Ihre derzeitige Ausbildungssituation bezüglich folgender Fragen?

Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Zahl zwischen 1 (sehr zufrieden) und 5 (überhaupt nicht zufrieden) an.

Fragen	Zufriedenheit				
	1 sehr zufrieden	2 zufrieden	3 im Gro- ßen und Ganzen zufrieden	4 weniger zufrieden	5 über- haupt nicht zufrieden
Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Tätigkeiten, das heißt mit dem, was Sie täglich tun?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie zufrieden sind Sie mit der Qualität des Berufsschulunterrichts?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie zufrieden sind Sie mit der Ausbildung im Betrieb?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Ausbildung insgesamt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

V Fragen zur Arbeitszeit

36. Wie ist Ihre Arbeitszeit geregelt?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- ☐ Regelmäßige feste Arbeitszeit → **weiter mit Frage 38**
- ☐ Regelmäßige wechselnde Schichtarbeitszeit → **weiter mit Frage 38**
- ☐ Unregelmäßige Arbeitszeiten
- ☐ Sonstiges, und zwar _____

37. Falls Sie unregelmäßige Arbeitszeiten haben, wie lange im Voraus erfahren Sie, wann Sie arbeiten müssen?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- ☐ 1-7 Tage
- ☐ 8-14 Tage
- ☐ Mehr als zwei Wochen
- ☐ Sonstiges, und zwar _____

38. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeitszeitregelung?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- ☐ Sehr zufrieden → **weiter mit Frage 40**
- ☐ Zufrieden → **weiter mit Frage 40**
- ☐ Im Großen und Ganzen zufrieden → **weiter mit Frage 40**
- ☐ Weniger zufrieden
- ☐ Gar nicht zufrieden

39. Falls Sie mit Ihrer Arbeitszeitregelung weniger oder gar nicht zufrieden sind, was stört Sie am meisten?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Unregelmäßige Arbeitszeiten
- ☐ Zu kurzfristige Arbeitseinteilung
- ☐ Die Lage der Arbeitszeiten
- ☐ Häufige Überstunden
- ☐ Keine Mitbestimmung bei der Arbeitseinsatzplanung
- ☐ Sonstiges, und zwar _____

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

40. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen in Bezug auf Ihre Ausbildung?

Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Zahl zwischen 1 (trifft immer zu) und 4 (trifft nie zu) an.
Geben Sie bitte auch an, wie belastend die jeweilige Situation für Sie ist.

Aussagen	Wie häufig trifft diese Aussage zu?				Wie sehr belastet Sie das?		
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu	belas- tet mich sehr	belas- tet mich kaum	belas- tet mich nicht
Für die Erledigung von Arbeitsaufgaben bekomme ich zeitliche Vorgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist für mich stressig, wenn viele Kunden gleichzeitig etwas von mir wollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Arbeit fühle ich mich zeitlich unter Druck gesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich muss länger arbeiten als festgelegt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn meine Freunde frei haben, muss ich arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe insgesamt zu wenig Freizeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin sehr lange unterwegs zur Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Geraten Sie durch zeitliche Vorgaben schon einmal unter Druck?

☐ Ja ☐ Nein → *weiter mit Frage 43*

42. Falls Sie zeitlich unter Druck geraten, wie verhalten Sie sich?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Ich weise meinen Vorgesetzten/Ausbilder darauf hin, dass die Arbeiten innerhalb der zeitlichen Vorgaben nicht zu schaffen sind.
- ☐ Ich bitte Arbeitskollegen um Hilfe.
- ☐ Ich frage meine Familie oder Freunde, wie ich damit umgehen soll.
- ☐ Ich mache nichts und hoffe, dass sich alles von alleine regelt.
- ☐ Sonstiges, und zwar _____

43. Fühlen Sie sich durch Überstunden belastet?

☐ Ja ☐ Nein → *weiter mit Frage 45*

44. Falls Sie sich durch Überstunden belastet fühlen, wie verhalten Sie sich?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Ich rede mit meinem Vorgesetzten/Ausbilder über das Problem.
- ☐ Ich bitte Arbeitskollegen um Hilfe.
- ☐ Ich frage in der Familie oder bei Freunden um Rat.
- ☐ Ich mache nichts, so was kommt halt schon mal vor.
- ☐ Sonstiges, und zwar _____

45. Müssen Sie zu Zeiten arbeiten, zu denen Ihre Freunde frei haben?

☐ Ja ☐ Nein → *weiter mit Frage 47*

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

46. Falls Sie zu Zeiten arbeiten müssen, zu denen Ihre Freunde frei haben, wie gehen Sie damit um?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Ich frage meinen Vorgesetzten/Ausbilder, ob wir an den Arbeitszeiten etwas ändern können.
- ☐ Ich frage Arbeitskollegen, ob sie mit mir Schichten tauschen.
- ☐ Ich verabrede mich zu anderen Zeiten mit meinen Freunden oder komme nach.
- ☐ Ich mache nichts, das ist im Einzelhandel so.
- ☐ Sonstiges, und zwar _____

47. Fühlen Sie sich unter Druck gesetzt, wenn mehrere Kunden gleichzeitig etwas von Ihnen wünschen?

- ☐ Ja ☐ Nein → *weiter mit Frage 49*

48. Falls mehrere Kunden gleichzeitig etwas von Ihnen wünschen, wie verhalten Sie sich?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Ich versuche, alles so schnell wie möglich zu erledigen.
- ☐ Ich bitte die Kunden um Geduld.
- ☐ Ich frage Arbeitskollegen um Hilfe.
- ☐ Ich rede mit meiner Familie oder meinen Freunden über solche Situationen.
- ☐ Sonstiges, und zwar _____

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

VI Fragen zu Ihren beruflichen Tätigkeiten

49. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen in Bezug auf Ihre beruflichen Tätigkeiten?

Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Zahl zwischen 1 (trifft immer zu) und 4 (trifft nie zu) an.
Geben Sie bitte auch an, wie belastend die jeweilige Situation für Sie ist.

Aussagen	Wie häufig trifft diese Aussage zu?				Wie sehr belastet Sie das?		
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu	belastet mich sehr	belastet mich kaum	belastet mich nicht
Meine Tätigkeiten sind abwechslungsreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie ich meine Tätigkeiten durchführe, kann ich selbst bestimmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann selbst entscheiden, wann ich meine Tätigkeiten erledige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Tätigkeiten unterfordern mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Tätigkeiten überfordern mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Tätigkeiten machen mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Tätigkeiten langweilen mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte meine Tätigkeiten für anspruchsvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bekomme häufig widersprüchliche Anweisungen von verschiedenen Personen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Ideen und Vorschläge werden beachtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

50. Falls Sie Ihre Tätigkeiten belasten, was unternehmen Sie?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Trifft bei mir nicht zu.
- ☐ Ich rede mit meinem Vorgesetzten/Ausbilder über das Problem.
- ☐ Ich frage Kollegen um Rat.
- ☐ Ich frage in der Familie oder bei Freunden um Rat.
- ☐ Ich melde mich krank.
- ☐ Ich gehe diesen Tätigkeiten aus dem Weg.
- ☐ Ich unternehme nichts, das gehört zum Beruf dazu.
- ☐ Sonstiges, und zwar _____

51. Was unternehmen Sie, wenn Sie Ihre Tätigkeiten verändern wollen?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Kam bisher nicht vor.
- ☐ Ich schlage meinem Vorgesetzten/Ausbilder vor, dass ich auch mal was anderes mache.
- ☐ Ich bitte Arbeitskollegen um Hilfe.
- ☐ Ich frage in der Familie oder bei der Familie um Rat.
- ☐ Ich suche mir Tätigkeiten, die ich erledigen kann.
- ☐ Ich bringe mehr eigene Ideen ein.
- ☐ Ich hoffe, dass es sich von selbst löst und mache nichts.
- ☐ Sonstiges, und zwar _____

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

52. Kam es während der Ausübung Ihrer Tätigkeiten schon einmal zu einem Konflikt?

- ☐ Ja ☐ Nein → *weiter mit Frage 56*

53. Falls Sie schon einmal Konflikte hatten, mit wem hatten Sie diese?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Mit dem Vorgesetzten/Ausbilder/Kollegen → *weiter mit Frage 54*
☐ Mit einem Kunden → *weiter mit Frage 55*

54. Falls Sie schon einmal Konflikte mit einem Vorgesetzten/Ausbilder oder Kollegen hatten, wie haben Sie sich verhalten?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Ich bespreche das Problem mit meinem Vorgesetzten/Ausbilder/Kollegen.
☐ Ich bitte Arbeitskollegen um Hilfe.
☐ Ich frage in der Familie oder bei Freunden um Hilfe.
☐ Ich melde mich krank.
☐ Ich mache nichts, so etwas kommt halt schon mal vor.
☐ Sonstiges, und zwar _____

55. Falls Sie schon einmal Konflikte mit Kunden hatten, wie haben Sie sich verhalten?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Ich versuche das Problem selbst zu lösen und dem Kunden zu helfen.
☐ Ich bitte meinen Vorgesetzten/Ausbilder um Hilfe.
☐ Ich bitte Arbeitskollegen um Hilfe.
☐ Ich frage im Nachhinein in der Familie oder bei Freunden um Rat.
☐ Ich versuche den Kunden aus dem Weg zu gehen.
☐ Sonstiges, und zwar _____

56. Welche Eigenschaften sollte Ihrer Meinung nach ein guter Verkäufer haben?

Bitte kreuzen Sie jeweils eine Möglichkeit zwischen 1 (sehr wichtig) und 4 (ganz unwichtig) an.

Eigenschaften des Verkäufers	1 sehr wichtig	2 wichtig	3 unwichtig	4 ganz unwichtig
Gute Fachkenntnisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gutes Aussehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viel Verkaufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redegewandt sein, um den Kunden zum Kaufen zu bewegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einfühlsam sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zuhören können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gut beraten, auch wenn es nicht zum Verkaufsabschluss kommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

57. Was halten Sie von dem Ausspruch: „Verkaufen kann doch jeder!“?

Bitte kreuzen Sie die Aussage an, die Ihrer Meinung nach richtig ist.

- ☐ Trifft voll zu.
- ☐ Kann man so nicht sagen. Es kommt ganz darauf an, mit welchen Waren und mit welchem Sortiment man es zu tun hat.
- ☐ Verkaufen kann nicht jeder und es lässt sich auch nicht erlernen. Entweder man hat ein Talent dafür oder nicht.
- ☐ Den „geborenen Verkäufer“ gibt es nicht. Man braucht auf jeden Fall eine gute Ausbildung, um „Profi“ zu werden.

II Fragen zu Ihrer jetzigen Ausbildung

58. Welche Bedeutung hat die Anerkennung der in Schule und Betrieb erbrachten Leistungen für Sie?

Bitte kreuzen Sie jeweils eine Möglichkeit zwischen 1 (sehr wichtig) und 4 (ganz unwichtig) an.

Anerkennung erbrachter Leistungen	1 Sehr wichtig	2 Wichtig	3 Unwich- tig	4 Ganz unwichtig
Die Anerkennung der in der Berufsschule erbrachten Leistungen ist für mich ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Anerkennung der im Betrieb erbrachten Leistungen ist für mich ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

59. Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen in Bezug auf Ihre Ausbildungssituation?

Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Zahl zwischen 1 (trifft immer zu) und 4 (trifft nie zu) an.
Geben Sie bitte auch an, wie belastend die jeweilige Situation für Sie ist.

Aussagen	Wie häufig trifft diese Aussage zu?				Wie sehr belastet Sie das?		
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu	belastet mich sehr	belastet mich kaum	belastet mich nicht
Meine Leistungen im Betrieb werden von den Vorgesetzten/Ausbildern/Kollegen anerkannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Leistungen in der Berufsschule werden von den Lehrern anerkannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bekomme Lob von meinen Kunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich etwas gut gemacht habe, dann lobt man mich direkt im Anschluss dafür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

60. Auf welche Weise werden Ihre Leistungen im Betrieb anerkannt?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Gar nicht.
☐ Durch Prämien oder Ähnliches.
☐ Durch ausgesprochenes Lob.
☐ Durch die Übertragung anspruchsvoller Tätigkeiten.
☐ Ich darf schon Mal früher nach Hause gehen.
☐ Sonstiges, und zwar _____

61. Wann sollten Sie aus Ihrer Sicht gelobt werden?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Der Zeitpunkt ist egal.
☐ Insbesondere dann, wenn ich anspruchsvolle Tätigkeiten ausgeführt habe.
☐ Insbesondere dann, wenn ich selbstständig gearbeitet habe.
☐ Insbesondere dann, wenn ich eine Tätigkeit aus meiner Sicht sehr gut ausgeführt habe.
☐ So oft wie möglich.
☐ Ich muss überhaupt nicht gelobt werden.

62. Beurteilen Sie bitte, wie wichtig Ihnen Lob von den folgenden Personen ist.

Bitte kreuzen Sie jeweils eine Möglichkeit zwischen 1 (sehr wichtig) und 4 (ganz unwichtig) an.

Personen, die Anerkennung aussprechen	1 sehr wichtig	2 wichtig	3 unwichtig	4 ganz unwichtig
Von anderen Auszubildenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von Kollegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von Lehrern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von Vorgesetzten/Ausbilder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von Kunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von Familienangehörigen/Freunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

63. Beurteilen Sie bitte, wie wichtig die folgenden Aussagen eines Vorgesetzten/Ausbilders/Kollegen für Sie sind.

Bitte kreuzen Sie jeweils eine Möglichkeit zwischen 1 (sehr wichtig) und 4 (ganz unwichtig) an.

Art der Anerkennung	1 sehr wichtig	2 wichtig	3 unwichtig	4 ganz unwichtig
„Das hast du gut gemacht!“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Beim nächsten Mal verkaufst du noch ein Produkt mehr!“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Ich brauch dir ja nichts mehr erklären, du hast das ja besser drauf als ich!“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Meistens kaufen die Kunden solch teure Produkte nicht. Du hast den Kunden ausgezeichnet beraten!“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Genauso hätte ich das auch gemacht!“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

64. Was meinen Sie, wie beurteilen die meisten Leute das Ansehen Ihres Berufes im Vergleich zu anderen Berufen?

- ☐ hoch ☐ mittelmäßig ☐ eher gering ☐ niedrig

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

VII Fragen zu Ihrer Person und Ihrem Ausbildungsbetrieb

65. Wie alt sind Sie?

_____Jahre

66. Welchen Geschlechts sind Sie?

☐ Männlich ☐ Weiblich

67. Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?

☐ Deutsch
☐ Andere, und zwar _____

68. Wie ist Ihre derzeitige Wohnsituation?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

☐ Ich wohne bei meinen Eltern.
☐ Gemeinsame Wohnung mit dem Partner oder der Partnerin.
☐ Eigene Wohnung.
☐ Sonstiges, und zwar _____

69. Leben Sie zurzeit in einer festen Partnerschaft?

☐ Ja ☐ Nein

70. Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

☐ Keinen Schulabschluss
☐ Hauptschulabschluss nach Klasse 9
☐ Hauptschulabschluss nach Klasse 10a
☐ Hauptschulabschluss nach Klasse 10b
☐ Realschulabschluss (Mittlere Reife, Fachoberschulreife)
☐ Fachhochschulreife (Fachabitur), Abschluss einer Fachoberschule
☐ Abitur (Allgemeine Hochschulreife)

71. Mit wem haben Sie Ihren Ausbildungsvertrag abgeschlossen?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

☐ Mit einem Betrieb.
☐ Mit einem Bildungsträger.
☐ Ich habe keinen Ausbildungsvertrag abgeschlossen, ich nehme an einer Einstiegsqualifizierung für Jugendliche teil (EQJ) (betriebliches Langzeitpraktikum). → weiter mit Frage 73

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

72. Welchen Ausbildungsberuf erlernen Sie?☐ Verkäuferin/Verkäufer☐ Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel**73. Welche Betriebsform hat Ihr Ausbildungsbetrieb?**

Bitte kreuzen Sie das Zutreffende an und ergänzen Sie evtl. die Art des Hauptsortiments (z. B. Lebensmittel, Elektroartikel, Bekleidung)

☐ Supermarkt☐ SB-Warenhaus/Verbrauchermarkt☐ Warenhaus☐ Discounter: Hauptsortiment _____☐ Fachgeschäft: Hauptsortiment _____☐ Fachmarkt: Hauptsortiment _____☐ Kaufhaus: Hauptsortiment _____☐ Sonstiges, und zwar _____**74. Wie viele Mitarbeiter arbeiten in Ihrem Ausbildungsbetrieb?**

(Hier ist die Filiale/Zweigstelle gemeint, in der Sie beschäftigt sind.)

☐ unter 10☐ 10 – 20☐ 21 – 49☐ 50 und mehr**75. Welche Bedienungsform herrscht in Ihrem Ausbildungsbetrieb vor?**☐ Hauptsächlich Selbstbedienung☐ Hauptsächlich beratungsintensive Bedienung☐ Sowohl Selbstbedienung als auch beratungsintensive Bedienung

Herzlichen Dank für Ihre Hilfe!

Auf dieser Seite haben Sie die Möglichkeit, Kritik und Anregungen zu notieren!

Anlage 5: Tabellenanhang

Vorbemerkungen zum Tabellenanhang:

Im Tabellenanhang wird folgende Symbolik verwendet:

* steht für eine Irrtumswahrscheinlichkeit $\leq 0,05$ (signifikant)

** steht für eine Irrtumswahrscheinlichkeit $\leq 0,01$ (sehr signifikant)

*** steht für eine Irrtumswahrscheinlichkeit $\leq 0,001$ (höchst signifikant)

Die in kursiver Schrift dargestellten Ergebnisse erfüllen nicht die beim Chi²-Unabhängigkeitstest geltende Bedingung, die besagt, dass maximal 20% der Felder der zu Grunde liegenden Kontingenztafel eine erwartete Häufigkeit von kleiner fünf aufweisen muss (vgl. Bühl 2006, S. 521: 261).

Tabelle 1: Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen den potentiellen betriebsspezifischen Prädiktoren und den 37 Ausbildungsaspekten

37 Ausbildungsaspekte	Potenzielle betriebsspezifische Prädiktoren					
	Betriebsform		Bedienform		Betriebsgröße	
	χ^2 (df)	Cramers V	χ^2 (df)	Cramers V	χ^2 (df)	Cramers V
Negative Ausbildungsaspekte						
Probleme bei der Kundenberatung	5,756 (5)	0,109	1,188 (2)	0,049	1,757 (2)	0,059
Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung	6,243 (5)	0,114	1,839 (2)	0,061	0,221 (2)	0,021
Fehlende Warenkenntnisse	6,034 (5)	0,112	0,719 (2)	0,038	1,286 (2)	0,050
Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte	12,006 (5) *	0,158	0,440 (2)	0,030	0,221 (2)	0,021
Umtausch wegen falscher Kundenberatung	19,676 (5) ***	0,202	3,539 (2)	0,085	5,609 (2)	0,105
Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung	13,254 (5) *	0,166	1,006 (2)	0,045	1,092 (2)	0,046
Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung	4,817 (5)	0,100	0,170 (2)	0,019	2,385 (2)	0,068
Fehlende Detailkenntnisse	5,289 (5)	0,105	0,641 (2)	0,036	0,150 (2)	0,017
Schweres Heben oder Tragen	20,672 (5) ***	0,207	8,922 (2) *	0,134	1,215 (2)	0,049
Einseitige körperliche Belastungen	6,884 (5)	0,120	0,585 (2)	0,034	5,233 (2)	0,101
Extreme Temperaturen	16,395 (5) **	0,185	0,846 (2)	0,041	2,125 (2)	0,065
Fehlendes Fachwissen	1,090 (5)	0,048	1,603 (2)	0,057	1,202 (2)	0,049
Fehler bei der Aufgabenausführung	2,673 (5)	0,075	1,287 (2)	0,051	0,298 (2)	0,024
Angst davor, Fehler zu machen	4,118 (5)	0,093	0,100 (2)	0,014	4,109 (2)	0,090
Unsicherheit bei der Aufgabenausführung	0,753 (5)	0,040	2,161 (2)	0,066	4,525 (2)	0,094
Kontrolle durch Andere	8,778 (5)	0,135	6,872 (2) *	0,118	1,769 (2)	0,059
Erhalt zeitlicher Vorgaben	13,501 (5) *	0,168	7,989 (2) *	0,127	2,116 (2)	0,064
Stress durch hohes Kundenaufkommen	8,667 (5)	0,134	0,124 (2)	0,016	1,374 (2)	0,052
Zeitdruck während der Arbeit	19,022 (5) **	0,199	5,740 (2)	0,108	9,837 (2) **	0,139
Überstunden	8,661 (5)	0,134	3,878 (2)	0,089	6,246 (2) *	0,111
Lage der Arbeitszeit	2,759 (5)	0,076	6,869 (2) *	0,118	2,374 (2)	0,068
Geringe Freizeit	6,915 (5)	0,120	5,123 (2)	0,102	2,056 (2)	0,063
Weiter Arbeitsweg	1,483 (5)	0,056	5,731 (2)	0,108	3,095 (2)	0,078
Unterforderung	7,507 (5)	0,125	0,099 (2)	0,014	3,228 (2)	0,080
Überforderung	2,066 (5)	0,066	1,732 (2)	0,059	6,785 (2) *	0,115
Langweilige Tätigkeiten	6,994 (5)	0,121	1,419 (2)	0,054	0,312 (2)	0,025
Erhalt widersprüchlicher Anweisungen	1,380 (5)	0,054	1,454 (2)	0,054	3,745 (2)	0,086
Positive Ausbildungsaspekte						
Tätigkeiten sind abwechslungsreich	1,422 (5)	0,054	0,465 (2)	0,031	0,721 (2)	0,038
Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung	3,542 (5)	0,086	0,143 (2)	0,017	0,001 (2)	0,002
Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung	2,533 (5)	0,073	0,083 (2)	0,013	0,234 (2)	0,021
Spaß an der Tätigkeit	2,625 (5)	0,074	0,018 (2)	0,006	1,535 (2)	0,055
Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten	5,314 (5)	0,105	1,641 (2)	0,058	1,420 (2)	0,053
Mitbestimmungsmöglichkeiten	0,435 (5)	0,030	0,445 (2)	0,030	0,887 (2)	0,042
Anerkennung im Betrieb	2,621 (5)	0,074	0,277 (2)	0,024	2,852 (2)	0,075
Anerkennung in der Berufsschule	15,187 (5) **	0,178	2,044 (2)	0,064	3,443 (2)	0,082
Anerkennung von Kund(inn)en	5,274 (5)	0,105	3,610 (2)	0,085	0,029 (2)	0,008
Erhalt zeitnaher Anerkennung	8,276 (5)	0,131	0,361 (2)	0,027	1,038 (2)	0,045

Tabelle 2: Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen den potentiellen personenspezifischen Prädiktoren (Alter, Geschlecht, Ausbildungsberuf) und den 37 Ausbildungsaspekten

37 Ausbildungsaspekte	Potenzielle personenspezifische Prädiktoren					
	Alter		Geschlecht		Ausbildungsberuf	
	χ^2 (df)	Cramers V	χ^2 (df)	Cramers V	χ^2 (df)	Cramers V
Negative Ausbildungsaspekte						
Probleme bei der Kundenberatung	0,204 (2)	0,020	0,362 (1)	0,027	0,071 (1)	0,012
Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung	2,889 (2)	0,075	0,122 (1)	0,015	0,116 (1)	0,015
Fehlende Warenkenntnisse	0,691 (2)	0,037	0,269 (1)	0,023	3,271 (1)	0,081
Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte	0,688 (2)	0,037	1,139 (1)	0,047	0,721 (1)	0,038
Umtausch wegen falscher Kundenberatung	0,695 (2)	0,037	0,556 (1)	0,033	1,112 (1)	0,047
Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung	0,191 (2)	0,048	0,246 (1)	0,022	0,399 (1)	0,028
Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung	1,605 (2)	0,056	0,000 (1)	0,001	2,015 (1)	0,063
Fehlende Detailkenntnisse	3,318 (2)	0,081	4,481 (1) *	0,094	0,012 (1)	0,005
Schweres Heben oder Tragen	2,211 (2)	0,066	13,393 (1)***	0,162	3,925 (1) *	0,089
Einseitige körperliche Belastungen	2,828 (2)	0,075	8,346 (1) **	0,128	1,140 (1)	0,048
Extreme Temperaturen	0,290 (2)	0,024	12,569 (1)***	0,157	0,243 (1)	0,022
Fehlendes Fachwissen	0,959 (2)	0,043	1,022 (1)	0,045	0,848 (1)	0,041
Fehler bei der Aufgabenausführung	6,768 (2) *	0,115	2,535 (1)	0,071	0,886 (1)	0,042
Angst davor, Fehler zu machen	1,083 (2)	0,046	12,544 (1)***	0,157	0,017 (1)	0,006
Unsicherheit bei der Aufgabenausführung	0,195 (2)	0,020	6,978 (1) **	0,117	1,201 (1)	0,049
Kontrolle durch Andere	2,236 (2)	0,066	9,676 (1) **	0,138	2,751 (1)	0,074
Erhalt zeitlicher Vorgaben	0,134 (2)	0,016	2,521 (1)	0,070	1,850 (1)	0,061
Stress durch hohes Kundenaufkommen	0,954 (2)	0,062	0,701 (1)	0,037	0,093 (1)	0,014
Zeitdruck während der Arbeit	1,778 (2)	0,059	0,054 (1)	0,010	0,131 (1)	0,016
Überstunden	5,089 (2)	0,100	0,076 (1)	0,012	0,025 (1)	0,007
Lage der Arbeitszeit	0,405 (2)	0,028	0,324 (1)	0,025	0,813 (1)	0,040
Geringe Freizeit	0,358 (2)	0,027	2,279 (1)	0,067	0,591 (1)	0,034
Weiter Arbeitsweg	4,955 (2)	0,099	1,932 (1)	0,062	1,199 (1)	0,049
Unterforderung	0,717 (2)	0,038	2,513 (1)	0,070	0,769 (1)	0,039
Überforderung	0,143 (2)	0,017	0,108 (1)	0,015	0,769 (1)	0,039
Langweilige Tätigkeiten	0,595 (2)	0,034	2,169 (1)	0,065	0,119 (1)	0,015
Erhalt widersprüchlicher Anweisungen	4,034 (2)	0,089	0,699 (1)	0,037	0,278 (1)	0,024
Positive Ausbildungsaspekte						
Tätigkeiten sind abwechslungsreich	1,067 (2)	0,046	0,414 (1)	0,029	0,295 (1)	0,024
Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung	3,087 (2)	0,078	1,937 (1)	0,062	0,046 (1)	0,010
Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung	0,392 (2)	0,028	0,003 (1)	0,002	0,627 (1)	0,035
Spaß an der Tätigkeit	0,853 (2)	0,041	0,605 (1)	0,035	0,248 (1)	0,022
Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten	1,709 (2)	0,058	0,143 (1)	0,017	0,149 (1)	0,017
Mitbestimmungsmöglichkeiten	0,277 (2)	0,023	2,228 (1)	0,066	0,000 (1)	0,000
Anerkennung im Betrieb	1,107 (2)	0,047	0,476 (1)	0,031	0,001 (1)	0,002
Anerkennung in der Berufsschule	0,493 (2)	0,031	2,105 (1)	0,064	3,154 (1)	0,079
Anerkennung von Kund(inn)en	0,204 (2)	0,020	1,705 (1)	0,058	2,598 (1)	0,072
Erhalt zeitnaher Anerkennung	2,365 (2)	0,068	0,145 (1)	0,017	0,251 (1)	0,022

Tabelle 3: Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen den potentiellen personenspezifischen Prädiktoren (höchster Schulabschluss, Staatsangehörigkeit) und den 37 Ausbildungsaspekten

37 Ausbildungsaspekte	Potenzielle personenspezifische Prädiktoren			
	Höchster Schulabschluss		Staatsangehörigkeit	
	χ^2 (df)	Cramers V	χ^2 (df)	Cramers V
Negative Ausbildungsaspekte				
Probleme bei der Kundenberatung	2,288 (2)	0,067	0,221 (1)	0,021
Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung	8,364 (2) *	0,128	1,849 (1)	0,060
Fehlende Warenkenntnisse	10,272 (2) **	0,142	0,001 (1)	0,001
Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte	1,050 (2)	0,045	1,011 (1)	0,045
Umtausch wegen falscher Kundenberatung	0,174 (2)	0,018	1,680 (1)	0,058
Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung	0,230 (2)	0,021	0,007 (1)	0,004
Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung	4,644 (2)	0,096	1,950 (1)	0,062
Fehlende Detailkenntnisse	3,523 (2)	0,083	0,335 (1)	0,026
Schweres Heben oder Tragen	1,063 (2)	0,046	0,000 (1)	0,001
Einseitige körperliche Belastungen	0,568 (2)	0,033	2,753 (1)	0,074
Extreme Temperaturen	3,257 (2)	0,080	0,839 (1)	0,041
Fehlendes Fachwissen	1,543 (2)	0,055	0,723 (1)	0,038
Fehler bei der Aufgabenausführung	0,009 (2)	0,004	0,236 (1)	0,022
Angst davor, Fehler zu machen	0,912 (2)	0,042	0,035 (1)	0,008
Unsicherheit bei der Aufgabenausführung	0,926 (2)	0,043	0,306 (1)	0,025
Kontrolle durch Andere	2,552 (2)	0,071	0,418 (1)	0,029
Erhalt zeitlicher Vorgaben	4,618 (2)	0,095	0,077 (1)	0,012
Stress durch hohes Kundenaufkommen	2,264 (2)	0,067	2,931 (1)	0,076
Zeitdruck während der Arbeit	3,070 (2)	0,078	1,263 (1)	0,050
Überstunden	0,627 (2)	0,035	0,135 (1)	0,016
Lage der Arbeitszeit	0,191 (2)	0,019	0,845 (1)	0,041
Geringe Freizeit	6,434 (2) *	0,113	0,947 (1)	0,043
Weiter Arbeitsweg	0,133 (2)	0,016	0,302 (1)	0,024
Unterforderung	3,140 (2)	0,079	0,002 (1)	0,002
Überforderung	0,736 (2)	0,038	4,048 (1) *	0,089
Langweilige Tätigkeiten	10,478 (2) **	0,144	0,299 (1)	0,024
Erhalt widersprüchlicher Anweisungen	1,968 (2)	0,062	0,000 (1)	0,000
Positive Ausbildungsaspekte				
Tätigkeiten sind abwechslungsreich	5,778 (2)	0,107	0,644 (1)	0,036
Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung	2,919 (2)	0,076	0,228 (1)	0,021
Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung	3,324 (2)	0,081	0,423 (1)	0,029
Spaß an der Tätigkeit	2,861 (2)	0,075	1,027 (1)	0,045
Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten	2,652 (2)	0,072	1,379 (1)	0,052
Mitbestimmungsmöglichkeiten	1,440 (2)	0,053	2,113 (1)	0,064
Anerkennung im Betrieb	1,139 (2)	0,047	1,209 (1)	0,049
Anerkennung in der Berufsschule	4,420 (2)	0,093	0,079 (1)	0,012
Anerkennung von Kund(inn)en	0,386 (2)	0,028	3,498 (1)	0,083
Erhalt zeitnaher Anerkennung	0,327 (2)	0,025	1,201 (1)	0,049

Tabelle 4: Kontingenztafel und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der „Betriebsform“ des Ausbildungsbetriebes und dem Problem mit dem Aspekt „Umtausch wegen falscher Kundenberatung“

Betriebsform		Umtausch wegen falscher Kundenberatung		Gesamt
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Supermarkt	Anzahl	96	1	97
	Erwartete Anzahl	93,4	3,6	97,0
	% von „Betriebsform“	99,0 %	1,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,3	-1,4	
(SB)-Warenhaus	Anzahl	47	0	47
	Erwartete Anzahl	45,2	1,8	47,0
	% von „Betriebsform“	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,3	-1,3	
Discounter	Anzahl	101	1	102
	Erwartete Anzahl	98,2	3,8	102,0
	% von „Betriebsform“	99,0 %	1,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,3	-1,4	
Fachgeschäft	Anzahl	144	8	152
	Erwartete Anzahl	146,3	5,7	152,0
	% von „Betriebsform“	94,7 %	5,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,2	1,0	
Fachmarkt	Anzahl	60	8	68
	Erwartete Anzahl	65,5	2,5	68,0
	% von „Betriebsform“	88,2 %	11,8 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,7	3,4	
Kaufhaus	Anzahl	15	0	15
	Erwartete Anzahl	14,4	0,6	15,0
	% von „Betriebsform“	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,1	-0,7	
Gesamt	Anzahl	463	18	481
	Erwartete Anzahl	463,0	18,0	481,0
	% der Gesamtzahl	96,3 %	3,7 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson:		19,676 (5)		
Cramers V:		0,202		
Signifikanzniveau:		0,001		
Anmerkung:		5 Zellen (41,7 %) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 0,56.		

Tabelle 5: Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffen der Ausbildungsaspekte und den hervorgerufenen Belastungen

Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung (37 Ausbildungsaspekte)	Ergebnisse der Chi ² -Untersuchung	
	χ^2 (df)	Cramers V
Negative Ausbildungsaspekte		
Probleme bei der Kundenberatung	76,549 (3) ***	0,389
Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung	36,715 (3) ***	0,269
Fehlende Warenkenntnisse	157,535 (3) ***	0,556
Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte	66,870 (2) ***	0,361
Umtausch wegen falscher Kundenberatung	100,200 (2) ***	0,442
Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung	73,204 (2) ***	0,379
Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung	79,258 (3) ***	0,394
Fehlende Detailkenntnisse	78,259 (3) ***	0,391
Schweres Heben oder Tragen	68,523 (3) ***	0,366
Einseitige körperliche Belastungen	137,614 (3) ***	0,518
Extreme Temperaturen	140,649 (3) ***	0,526
Fehlendes Fachwissen	156,499 (3) ***	0,555
Fehler bei der Aufgabenausführung	64,133 (3) ***	0,356
Angst davor, Fehler zu machen	254,619 (3) ***	0,709
Unsicherheit bei der Aufgabenausführung	222,580 (3) ***	0,661
Kontrolle durch Andere	167,076 (3) ***	0,572
Erhalt zeitlicher Vorgaben	45,624 (3) ***	0,300
Stress durch hohes Kundenaufkommen	144,058 (3) ***	0,531
Zeitdruck während der Arbeit	191,434 (3) ***	0,612
Überstunden	149,115 (3) ***	0,542
Lage der Arbeitszeit	103,614 (3) ***	0,452
Geringe Freizeit	207,904 (3) ***	0,639
Weiter Arbeitsweg	214,943 (3) ***	0,650
Unterforderung	141,967 (3) ***	0,530
Überforderung	158,461 (3) ***	0,564
Langweilige Tätigkeiten	179,901 (3) ***	0,596
Erhalt widersprüchlicher Anweisungen	211,400 (3) ***	0,649
Positive Ausbildungsaspekte		
Tätigkeiten sind abwechslungsreich	97,416 (3) ***	0,439
Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung	51,543 (3) ***	0,319
Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung	31,474 (3) ***	0,249
Spaß an der Tätigkeit	103,565 (3) ***	0,455
Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten	33,666 (3) ***	0,260
Mitbestimmungsmöglichkeiten	59,978 (3) ***	0,345
Anerkennung im Betrieb	196,639 (3) ***	0,622
Anerkennung in der Berufsschule	45,704 (3) ***	0,302
Anerkennung von Kund(inn)en	8,885 (3) *	0,133
Erhalt zeitnaher Anerkennung	108,230 (3) ***	0,465

Tabelle 6: Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen den Übergangsaspekten (Art der Übergangswege, Wunschberuf, Einzelhandelserfahrungen) und den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase

Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase	Übergangsaspekte					
	Art der Übergangswege		Wunschberuf		Einzelhandelserfahrungen	
	χ^2 (df)	Cramers V	χ^2 (df)	Cramers V	χ^2 (df)	Cramers V
Gedanken an einen Ausbildungsabbruch	6,958 (9)	0,067	56,054 (6)***	0,235	12,771 (6)	0,114
Auftreten von Konflikten während der Tätigkeitsausübung	4,728 (3)	0,096	24,166 (2)***	0,219	4,178 (2)	0,092
Zufriedenheit mit den alltäglichen Tätigkeiten	10,164 (12)	0,082	71,160 (8)***	0,265	18,554 (4)***	0,138
Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt	13,865 (12)	0,095	97,709 (8)***	0,310	5,695 ^a (4)	0,076
Erlebte Probleme in der Eingangsphase (37 Ausbildungsaspekte)						
Probleme bei der Kundenberatung	3,026 (3)	0,077	0,041 (2)	0,009	3,320 (2)	0,082
Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung	0,637 (3)	0,035	0,577 (2)	0,034	0,939 (2)	0,044
Fehlende Warenkenntnisse	3,664 (3)	0,085	3,424 (2)	0,082	1,057 (2)	0,046
Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte	3,013 (3)	0,077	0,262 (2)	0,023	1,186 (2)	0,049
Umtausch wegen falscher Kundenberatung	2,142 (3)	0,065	0,798 (2)	0,040	1,392 (2)	0,053
Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung	1,044 (3)	0,045	0,197 (2)	0,020	0,033 (2)	0,008
Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung	2,739 (3)	0,073	3,896 (2)	0,088	1,032 (2)	0,046
Fehlende Detailkenntnisse	0,686 (3)	0,037	0,523 (2)	0,032	0,200 (2)	0,020
Schweres Heben oder Tragen	1,609 (3)	0,056	24,722 (2) ***	0,221	0,890 (2)	0,042
Einseitige körperliche Belastungen	0,355 (3)	0,026	11,787 (2) **	0,152	4,359 (2)	0,094
Extreme Temperaturen	2,002 (3)	0,062	13,388 (2) ***	0,162	1,564 (2)	0,056
Fehlendes Fachwissen	2,255 (3)	0,066	3,375 (2)	0,082	0,271 (2)	0,023
Fehler bei der Aufgabenausführung	3,406 (3)	0,081	9,254 (2) **	0,135	0,305 (2)	0,025
Angst davor, Fehler zu machen	9,429 (3) *	0,136	3,824 (2)	0,087	1,265 (2)	0,051
Unsicherheit bei der Aufgabenausführung	7,514 (3)	0,121	0,057 (2)	0,011	1,049 (2)	0,046
Kontrolle durch Andere	2,213 (3)	0,066	4,754 (2)	0,097	0,251 (2)	0,023
Erhalt zeitlicher Vorgaben	2,079 (3)	0,064	2,752 (2)	0,074	2,752 (2)	0,075
Stress durch hohes Kundenaufkommen	0,214 (3)	0,020	1,120 (2)	0,047	5,206 (2)	0,103
Zeitdruck während der Arbeit	5,469 (3)	0,103	6,484 (2) *	0,113	0,264 (2)	0,023
Überstunden	10,388 (3) *	0,142	11,314 (2) **	0,149	2,580 (2)	0,072
Lage der Arbeitszeit	7,393 (3)	0,120	21,640 (2) ***	0,206	8,349 (2) *	0,130
Geringe Freizeit	2,373 (3)	0,068	8,225 (2) *	0,127	0,757 (2)	0,039
Weiter Arbeitsweg	9,866 (3) *	0,139	1,483 (2)	0,054	12,629 (2) **	0,160
Unterforderung	0,476 (3)	0,030	9,344 (2) **	0,136	2,231 (2)	0,067
Überforderung	0,837 (3)	0,040	9,862 (2) **	0,139	1,049 (2)	0,046
Langweilige Tätigkeiten	3,028 (3)	0,077	16,638 (2) ***	0,181	2,043 (2)	0,064
Erhalt widersprüchlicher Anweisungen	2,540 (3)	0,070	11,477 (2) **	0,150	1,059 (2)	0,046
Tätigkeiten sind abwechslungsreich	4,668 (3)	0,095	15,225 (2) ***	0,173	6,148 (2) *	0,112
Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung	1,712 (3)	0,058	10,578 (2) **	0,144	2,122 (2)	0,066
Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung	0,539 (3)	0,032	19,068 (2) ***	0,194	3,204 (2)	0,081
Spaß an der Tätigkeit	1,361 (3)	0,052	27,016 (2) ***	0,231	7,217 (2) *	0,121
Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten	3,235 (3)	0,079	8,994 (2) *	0,133	2,438 (2)	0,070
Mitbestimmungsmöglichkeiten	4,315 (3)	0,092	11,370 (2) **	0,150	2,624 (2)	0,073
Anerkennung im Betrieb	1,617 (3)	0,056	13,022 (2) ***	0,160	3,949 (2)	0,089
Anerkennung in der Berufsschule	13,027 (3) **	0,159	0,316 (2)	0,025	3,328 (2)	0,082
Anerkennung von Kund(inn)en	2,326 (3)	0,067	1,181 (2)	0,048	0,031 (2)	0,008
Erhalt zeitnaher Anerkennung	2,807 (3)	0,074	7,027 (2) *	0,118	3,082 (2)	0,079

Tabelle 7: Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen den Übergangsaspekten (Berufliche Pläne, Übereinstimmung Erwartungen und Ausbildungsrealität) und den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase

Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase	Übergangsaspekte			
	Berufliche Pläne		Übereinstimmung Erwartungen und Ausbildungsrealität	
	χ^2 (df)	Cramers V	χ^2 (df)	Cramers V
Gedanken an einen Ausbildungsabbruch	18,172 (6) **	0,135	190,128 (6) ***	0,430
Auftreten von Konflikten während der Tätigkeitsausübung	19,091 (2) ***	0,196	12,492 (2) **	0,157
Zufriedenheit mit den alltäglichen Tätigkeiten	18,257 (8) *	0,135	190,095 (8) ***	0,432
Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt	33,828 (8) ***	0,184	211,935 (8) ***	0,455
Erlebte Probleme in der Eingangsphase (37 Ausbildungsaspekte)				
Probleme bei der Kundenberatung	8,297 (2) *	0,129	5,826 (2)	0,107
Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung	0,462 (2)	0,030	0,891 (2)	0,042
Fehlende Warenkenntnisse	0,250 (2)	0,022	13,475 (2) ***	0,162
Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte	0,290 (2)	0,024	2,110 (2)	0,064
Umtausch wegen falscher Kundenberatung	1,756 (2)	0,059	2,132 (2)	0,064
Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung	0,254 (2)	0,023	7,341 (2) *	0,120
Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung	0,904 (2)	0,042	9,603 (2) **	0,137
Fehlende Detailkenntnisse	3,853 (2)	0,088	19,126 (2) ***	0,193
Schweres Heben oder Tragen	12,557 (2) **	0,158	25,206 (2) ***	0,222
Einseitige körperliche Belastungen	3,414 (2)	0,083	22,483 (2) ***	0,209
Extreme Temperaturen	0,608 (2)	0,035	14,596 (2) ***	0,169
Fehlendes Fachwissen	0,469 (2)	0,031	14,690 (2) ***	0,169
Fehler bei der Aufgabenausführung	4,695 (2)	0,097	9,428 (2) **	0,136
Angst davor, Fehler zu machen	0,990 (2)	0,044	14,510 (2) ***	0,168
Unsicherheit bei der Aufgabenausführung	1,343 (2)	0,052	11,872 (2) **	0,152
Kontrolle durch Andere	1,383 (2)	0,053	45,373 (2) ***	0,297
Erhalt zeitlicher Vorgaben	0,873 (2)	0,042	14,862 (2) ***	0,170
Stress durch hohes Kundenaufkommen	0,592 (2)	0,034	1,766 (2)	0,059
Zeitdruck während der Arbeit	2,032 (2)	0,064	14,446 (2) ***	0,168
Überstunden	1,306 (2)	0,051	24,768 (2) ***	0,220
Lage der Arbeitszeit	4,682 (2)	0,097	22,214 (2) ***	0,208
Geringe Freizeit	0,690 (2)	0,037	27,815 (2) ***	0,233
Weiter Arbeitsweg	0,195 (2)	0,020	11,197 (2) **	0,148
Unterforderung	4,872 (2)	0,099	21,781 (2) ***	0,206
Überforderung	4,484 (2)	0,095	21,266 (2) ***	0,204
Langweilige Tätigkeiten	2,580 (2)	0,072	48,227 (2) ***	0,307
Erhalt widersprüchlicher Anweisungen	9,068 (2) *	0,135	12,050 (2) **	0,153
Tätigkeiten sind abwechslungsreich	5,047 (2)	0,100	58,270 (2) ***	0,337
Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung	5,329 (2)	0,103	79,466 (2) ***	0,394
Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung	1,186 (2)	0,049	47,657 (2) ***	0,305
Spaß an der Tätigkeit	3,962 (2)	0,089	48,825 (2) ***	0,309
Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten	6,853 (2) *	0,117	22,887 (2) ***	0,211
Mitbestimmungsmöglichkeiten	3,623 (2)	0,085	32,680 (2) ***	0,252
Anerkennung im Betrieb	4,112 (2)	0,091	37,538 (2) ***	0,271
Anerkennung in der Berufsschule	0,601 (2)	0,035	7,735 (2) *	0,123
Anerkennung von Kund(inn)en	1,919 (2)	0,062	2,540 (2)	0,070
Erhalt zeitnaher Anerkennung	4,415 (2)	0,094	24,399 (2) ***	0,218

Tabelle 8: Kontingenztafel und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der Aussage „Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf“ und dem Problem mit dem Aspekt „Gedanken an einen Ausbildungsabbruch“

Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf		Gedanken an einen Ausbildungsabbruch				Gesamt
		Ja, sehr häufig	Ja, schon öfter	Ja, aber selten	Nein	
Ja	Anzahl	0	13	44	153	210
	Erwartete Anzahl	10,3	18,6	50,8	130,2	210,0
	% von „Wunschberuf“	0,0 %	6,2 %	21,0 %	72,9 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-3,2	-1,3	-1,0	2,0	
Teils, teils	Anzahl	8	20	54	119	201
	Erwartete Anzahl	9,9	17,8	48,7	124,6	201,0
	% von „Wunschberuf“	4,0 %	10,0 %	26,9 %	59,2 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,6	0,5	0,8	-0,5	
Nein	Anzahl	17	12	25	43	97
	Erwartete Anzahl	4,8	8,6	23,5	60,1	97,0
	% von „Wunschberuf“	17,5 %	12,4 %	25,8 %	44,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	5,6	1,2	0,3	-2,2	
Gesamt	Anzahl	25	45	123	315	508
	Erwartete Anzahl	25,0	45,0	123,0	315,0	508,0
	% der Gesamtzahl	4,9 %	8,9 %	24,2 %	62,0 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson:		56,054 (6)				
Cramers V:		0,235				
Signifikanzniveau:		0,000				
Anmerkung:		1 Zelle (8,3%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,77.				

Tabelle 9: Kontingenztafel und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der Aussage „Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf“ und dem Problem mit dem Aspekt „Auftreten von Konflikten während der Tätigkeitsausübung“

Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf		Auftreten von Konflikten während der Tätigkeitsausübung		Gesamt
		Nein	Ja	
Ja	Anzahl	156	54	210
	Erwartete Anzahl	130,0	80,0	210,0
	% von „Wunschberuf“	74,3 %	25,7 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	2,3	-2,9	
Teils, teils	Anzahl	109	90	199
	Erwartete Anzahl	123,2	75,8	199,0
	% von „Wunschberuf“	54,8 %	45,2 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-1,3	1,6	
Nein	Anzahl	47	48	95
	Erwartete Anzahl	58,8	36,2	95,0
	% von „Wunschberuf“	49,5 %	50,5 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-1,5	2,0	
Gesamt	Anzahl	312	192	504
	Erwartete Anzahl	312,0	192,0	504,0
	% der Gesamtzahl	61,9 %	38,1 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson:		21,166 (2)		
Cramers V:		0,219		
Signifikanzniveau:		0,000		
Anmerkung:		0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 36,19.		

Tabelle 10: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der Aussage „Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf“ und dem Problem mit dem Aspekt „Zufriedenheit mit den alltäglichen Tätigkeiten“

Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf		Zufriedenheit mit den alltäglichen Tätigkeiten					Gesamt
		Sehr zufrieden	Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Weniger zufrieden	Überhaupt nicht zufrieden	
Ja	Anzahl	80	84	38	5	2	209
	Erwartete Anzahl	54,6	81,9	51,7	15,3	5,4	209,0
	% von „Wunschberuf“	38,3 %	40,2 %	18,2 %	2,4 %	1,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	3,4	0,2	-1,9	-2,6	-1,5	
Teils, teils	Anzahl	36	78	69	13	4	200
	Erwartete Anzahl	52,3	78,4	49,5	14,7	5,1	200,0
	% von „Wunschberuf“	18,0 %	39,0 %	34,5 %	6,5 %	2,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-2,3	0,0	2,8	-0,4	-0,5	
Nein	Anzahl	16	36	18	19	7	96
	Erwartete Anzahl	25,1	37,6	23,8	7,0	2,5	96,0
	% von „Wunschberuf“	16,7 %	37,5 %	18,8 %	19,8 %	7,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-1,8	-0,3	-1,2	4,5	2,9	
Gesamt	Anzahl	132	198	125	37	13	505
	Erwartete Anzahl	132,0	198,0	125,0	37,0	13,0	505,0
	% der Gesamtzahl	26,1 %	39,2 %	24,8 %	7,3 %	2,6 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson: 71,160 (8)							
Cramers V: 0,265							
Signifikanzniveau: 0,000							
Anmerkung: <i>1 Zelle (6,7%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,47.</i>							

Tabelle 11: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der Aussage „Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf“ und dem Problem mit dem Aspekt „Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt“

Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt					Gesamt
		Sehr zufrieden	Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Weniger zufrieden	Überhaupt nicht zufrieden	
Ja	Anzahl	91	88	24	6	1	210
	Erwartete Anzahl	57,6	82,8	47,2	14,9	7,5	210,0
	% von „Wunschberuf“	43,3 %	41,9 %	11,4 %	2,9 %	0,5 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	4,4	0,6	-3,4	-2,3	-2,4	
Teils, teils	Anzahl	39	76	66	14	6	201
	Erwartete Anzahl	55,1	79,3	45,2	14,3	7,1	201,0
	% von „Wunschberuf“	19,4 %	37,8 %	32,8 %	7,0 %	3,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-2,2	-0,4	3,1	-0,1	-0,4	
Nein	Anzahl	9	36	24	16	11	96
	Erwartete Anzahl	26,3	37,9	21,6	6,8	3,4	96,0
	% von „Wunschberuf“	9,4 %	37,5 %	25,0 %	16,7 %	11,5 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-3,4	-0,3	0,5	3,5	4,1	
Gesamt	Anzahl	139	200	114	36	18	507
	Erwartete Anzahl	139,0	200,0	114,0	36,0	18,0	507,0
	% der Gesamtzahl	27,4 %	39,4 %	22,5 %	7,1 %	3,6 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson: 97,709 (8)							
Cramers V: 0,310							
Signifikanzniveau: 0,000							
Anmerkung: <i>1 Zelle (6,7%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,41.</i>							

Tabelle 12: Kontingenztafel und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der Aussage „Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf“ und dem Problem „Schweres Heben oder Tragen“

Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf		Schweres Heben oder Tragen		Gesamt
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Ja	Anzahl	177	33	210
	Erwartete Anzahl	164,9	45,1	210,0
	% von „Wunschberuf“	84,3 %	15,7 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,9	-1,8	
Teils, teils	Anzahl	157	44	201
	Erwartete Anzahl	157,9	43,1	201,0
	% von „Wunschberuf“	78,1 %	21,9 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,1	0,1	
Nein	Anzahl	65	32	97
	Erwartete Anzahl	76,2	20,8	97,0
	% von „Wunschberuf“	67,0 %	33,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-1,3	2,5	
Gesamt	Anzahl	399	109	508
	Erwartete Anzahl	399,0	109,0	508,0
	% der Gesamtzahl	78,5 %	21,5 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson: 24,722 (2) Cramers V: 0,221 Signifikanzniveau: 0,000 Anmerkung: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 18,19.				

Tabelle 13: Kontingenztafel und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der Aussage „Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf“ und dem Problem „Lage der Arbeitszeit“

Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf		Lage der Arbeitszeit		Gesamt
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Ja	Anzahl	162	48	210
	Erwartete Anzahl	148,0	62,0	210,0
	% von „Wunschberuf“	77,1 %	22,9 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	1,2	-1,8	
Teils, teils	Anzahl	146	55	201
	Erwartete Anzahl	141,6	59,4	201,0
	% von „Wunschberuf“	72,6 %	27,4 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,4	-0,6	
Nein	Anzahl	50	47	97
	Erwartete Anzahl	68,4	28,6	97,0
	% von „Wunschberuf“	51,5 %	48,5 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-2,2	3,4	
Gesamt	Anzahl	358	150	508
	Erwartete Anzahl	358,0	150,0	508,0
	% der Gesamtzahl	70,5 %	29,5 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson: 21,640 (2) Cramers V: 0,206 Signifikanzniveau: 0,000 Anmerkung: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 28,64.				

Tabelle 14: Kontingenztafel und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der Aussage „Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf“ und dem Problem „Spaß an der Tätigkeit“

Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf		Spaß an der Tätigkeit		Gesamt
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Ja	Anzahl	204	6	210
	Erwartete Anzahl	192,2	17,8	210,0
	% von „Wunschberuf“	97,1 %	2,9 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,8	-2,8	
Teils, teils	Anzahl	184	17	201
	Erwartete Anzahl	184,0	17,0	201,0
	% von „Wunschberuf“	91,5 %	8,5 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,0	0,0	
Nein	Anzahl	77	20	97
	Erwartete Anzahl	88,8	8,2	97,0
	% von „Wunschberuf“	79,4 %	20,6 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-1,3	4,1	
Gesamt	Anzahl	465	43	508
	Erwartete Anzahl	465,0	43,0	508,0
	% der Gesamtzahl	91,5 %	8,5 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson: 27,016 (2) Cramers V: 0,231 Signifikanzniveau: 0,000 Anmerkung: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,21.				

Tabelle 15: Kontingenztafel und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Konflikten mit Vorgesetzten, Ausbilder(inn)en und Kolleg(inn)en und den Gedanken an einen Ausbildungsabbruch

Konflikte mit Vorgesetzten, Ausbilder(inne)n, Kolleg(inn)en		Gedanken an einen Ausbildungsabbruch				Gesamt
		Ja, sehr häufig	Ja, schon öfter	Ja, aber selten	Nein	
Nicht genannt	Anzahl	9	18	76	254	357
	Erwartete Anzahl	17,4	31,3	86,1	222,3	357,0
	% von „Konflikte“	2,5 %	5,0 %	21,3 %	71,1 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-2,0	-2,4	-1,1	2,1	
Genannt	Anzahl	16	27	48	66	157
	Erwartete Anzahl	7,6	13,7	37,9	97,7	157,0
	% von „Konflikte“	10,2 %	17,2 %	30,6 %	42,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	3,0	3,6	1,6	-3,2	
Gesamt	Anzahl	25	45	124	320	514
	Erwartete Anzahl	25,0	45,0	124,0	320,0	514,0
	% der Gesamtzahl	4,9 %	8,8 %	24,1 %	62,3 %	100,0 %
X²(df) nach Pearson:		50,332 (3)				
Cramers V:		0,313				
Signifikanzniveau:		0,000				
Anmerkung:		0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 7,64.				

Tabelle 16: Kontingenztafel und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Konflikten mit Kund(inn)en und den Gedanken an einen Ausbildungsabbruch

Konflikte mit Kund(inn)en		Gedanken an einen Ausbildungsabbruch				Gesamt
		Ja, sehr häufig	Ja, schon öfter	Ja, aber selten	Nein	
Nicht genannt	Anzahl	20	34	99	283	436
	Erwartete Anzahl	21,2	38,2	105,2	271,4	436,0
	% von „Konflikte“	4,6 %	7,8 %	22,7 %	64,9 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,3	-0,7	-0,6	0,7	
Genannt	Anzahl	5	11	25	37	78
	Erwartete Anzahl	3,8	6,8	18,8	48,6	78,0
	% von „Konflikte“	6,4 %	14,1 %	32,1 %	47,4 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,6	1,6	1,4	-1,7	
Gesamt	Anzahl	25	45	124	320	514
	Erwartete Anzahl	25,0	45,0	124,0	320,0	514,0
	% der Gesamtzahl	4,9 %	8,8 %	24,1 %	62,3 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson: 9,095 (3) Cramers V: 0,133 Signifikanzniveau: 0,028 Anmerkung: 1 Zelle (12,5%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,79.						

Tabelle 17: Konflikthäufigkeiten und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung zwischen den Gruppierungsvariablen Alter und Ausbildungsberuf und dem Konfliktauftreten

		Konflikte aufgetreten		Ergebnisse der Chi ² -Untersuchung	
		Ja	Nein	χ^2 (df)	Cramers V
Gesamt (n = 510; 4 x keine Angabe)		37,8 %	62,2 %	/	/
Personenspezifischer Aspekt Alter					
16-17	Kaufmann/-frau im Einzelhandel	34,8 %	65,2 %	0,976 (1)	0,097
	Verkäufer/-in	25,9 %	74,1 %		
18-21	Kaufmann/-frau im Einzelhandel	42,2 %	57,8 %	1,744 (1)	0,073
	Verkäufer/-in	35,1 %	64,9 %		
22-35	Kaufmann/-frau im Einzelhandel	48,5 %	51,5 %	0,520 (1)	0,092
	Verkäufer/-in	39,3 %	60,7 %		

Tabelle 18: Konflikthäufigkeiten und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung zwischen den betriebsspezifischen Gruppierungsvariablen und dem Konfliktauftreten

		Konflikte aufgetreten		Ergebnisse der Chi ² -Untersuchung	
		Ja	Nein	χ^2 (df)	Cramers V
Gesamt (n = 510; 4 x keine Angabe)		37,8 %	62,2 %	/	/
Betriebsspezifische Aspekte					
Betriebsform	Supermarkt (n = 95)	33,7 %	66,3 %	2,757 (5)	0,076
	(SB-)Warenhaus (n = 47)	36,2 %	63,8 %		
	Discounter (n = 101)	40,6 %	59,4 %		
	Fachgeschäft (n = 152)	36,2 %	63,8 %		
	Fachmarkt (n = 67)	44,8 %	55,2 %		
	Kaufhaus (n = 15)	33,3 %	66,7 %		
Bedienform	Hauptsächlich Selbstbedienung (n = 162)	35,8 %	64,2 %	1,669 (2)	0,058
	Hauptsächlich beratungsintensive Bedienung (n = 106)	43,4 %	56,6 %		
	Sowohl als auch (n = 222)	37,4 %	62,6 %		
Betriebsgröße	Unter 10 (n = 157)	33,8 %	66,2 %	2,015 (3)	0,063
	10-20 (n = 152)	38,2 %	61,8 %		
	21-49 (n = 97)	41,2 %	58,8 %		
	50 und mehr (n = 100)	41,0 %	59,0 %		

Tabelle 19: Ergebnisse der Chi²-Untersuchung zwischen personen- und betriebsspezifischen Aspekten und dem Konfliktbewältigungsverhalten

	Konfliktbewältigungsverhalten			
	Nutzung sozialer Ressourcen bei der Konfliktbewältigung		Aktivitätsgrad der Auszubildenden im Konfliktfall	
	χ^2 (df)	Cramers V	χ^2 (df)	Cramers V
Betriebsspezifische Aspekte				
Betriebsform	7,774 (5)	0,209	1,037 (5)	0,076
Bedienform	4,357 (2)	0,153	0,395 (2)	0,046
Betriebsgröße	2,984 (3)	0,125	1,890 (3)	0,100
Personenspezifische Aspekte				
Alter	0,329 (2)	0,042	4,446 (2)	0,153
Geschlecht	0,012 (1)	0,008	0,626 (1)	0,058
Ausbildungsberuf	0,001 (1)	0,002	0,024 (1)	0,011
Höchster Schulabschluss	2,066 (2)	0,105	1,016 (2)	0,074
Staatsangehörigkeit	4,159 (1) *	0,148	0,521 (1)	0,053
Feste Partnerschaft	5,157 (1) *	0,165	2,605 (1)	0,117
Wohnsituation	0,328 (1)	0,042	2,623 (1)	0,118

Tabelle 20: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der „Arbeitszeitregelung“ und der „Zufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung“

Arbeitszeitregelung		Zufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung					Gesamt
		Sehr zufrieden	Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Weniger zufrieden	Überhaupt nicht zufrieden	
Regelmäßig feste AZ	Anzahl	51	76	60	30	19	236
	Erwartete Anzahl	38,1	69,2	64,1	43,7	20,9	236,0
	% von „Arbeitszeitregelung“	21,6 %	32,2 %	25,4 %	12,7 %	8,1 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	2,1	0,8	-0,5	-2,1	-0,4	
Regelmäßig wechselnde AZ	Anzahl	19	45	40	28	6	138
	Erwartete Anzahl	22,3	40,5	37,5	25,5	12,2	138,0
	% von „Arbeitszeitregelung“	13,8 %	32,6 %	29,0 %	20,3 %	4,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,7	0,7	0,4	0,5	-1,8	
Unregelmäßig wechselnde AZ	Anzahl	12	28	38	36	20	134
	Erwartete Anzahl	21,6	39,3	36,4	24,8	11,9	134,0
	% von „Arbeitszeitregelung“	9,0 %	20,9 %	28,4 %	26,9 %	14,9 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-2,1	-1,8	0,3	2,3	2,4	
Gesamt	Anzahl	82	149	138	94	45	508
	Erwartete Anzahl	82,0	149,0	138,0	94,0	45,0	508,0
	% der Gesamtzahl	16,1 %	29,3 %	27,2 %	18,5 %	8,9 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson:		32,555 (8)					
Cramers V:		0,179					
Signifikanzniveau:		0,000					
Anmerkung:		0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 11,87.					

Tabelle 21: Ergebnisse der Chi²-Untersuchung zwischen personen- und betriebspezifischen Aspekten und dem Zutreffen der Arbeitszeitaspekte und den hervorgerufenen Belastungen

Potenzielle Prädiktoren	Zutreffen von Arbeitszeitaspekten									
	Erhalt zeitlicher Vorgaben		Stress durch hohes Kundenauf- kommen		Zeitdruck während der Arbeit		Überstunden		Lage der Arbeitszeit	
	χ ² (df)	Cramers V	χ ² (df)	Cramers V	χ ² (df)	Cramers V	χ ² (df)	Cramers V	χ ² (df)	Cramers V
Betriebsspezifische Prädiktoren										
Betriebsform	15,857 (5) **	0,183	4,365 (5)	0,096	19,674 (5) ***	0,203	7,935 (5)	0,129	3,836 (5)	0,090
Bedienform	6,898 (2) *	0,119	4,769 (2)	0,099	10,215 (2) **	0,144	3,892 (2)	0,089	0,667 (2)	0,037
Betriebsgröße	8,035 (3) *	0,126	3,231 (3)	0,080	3,437 (3)	0,082	1,237 (3)	0,050	7,254 (3)	0,120
Personenspezifische Prädiktoren										
Alter	0,330 (2)	0,026	0,296 (2)	0,024	0,453 (2)	0,030	4,145 (2)	0,091	0,524 (2)	0,032
Geschlecht	0,694 (1)	0,037	0,429 (1)	0,029	4,534 (1) *	0,095	4,580 (1) *	0,096	0,052 (1)	0,010
Ausbildungsberuf	0,439 (1)	0,030	0,378 (1)	0,028	0,005 (1)	0,003	0,334 (1)	0,026	0,242 (1)	0,022
Höchster Schulabschluss	7,351 (2) *	0,121	0,551 (2)	0,033	6,226 (2) *	0,111	0,099 (2)	0,014	0,407 (2)	0,028
Staatsangehörigkeit	1,101 (1)	0,047	0,170 (1)	0,018	0,587 (1)	0,034	0,016 (1)	0,006	3,192 (1)	0,080
Arbeitszeitaspekte sind sehr belastend										
Potenzielle Prädiktoren	Erhalt zeitlicher Vorgaben		Stress durch hohes Kundenauf- kommen		Zeitdruck während der Arbeit		Überstunden		Lage der Arbeitszeit	
	χ ² (df)	Cramers V	χ ² (df)	Cramers V	χ ² (df)	Cramers V	χ ² (df)	Cramers V	χ ² (df)	Cramers V
	χ ² (df)	Cramers V	χ ² (df)	Cramers V	χ ² (df)	Cramers V	χ ² (df)	Cramers V	χ ² (df)	Cramers V
Betriebsspezifische Prädiktoren										
Betriebsform	13,501 (5) *	0,168	8,667 (5)	0,134	19,022 (5) **	0,199	8,661 (5)	0,134	2,759 (5)	0,076
Bedienform	7,989 (2) *	0,127	0,124 (2)	0,016	5,740 (2)	0,108	3,878 (2)	0,089	6,869 (2) *	0,118
Betriebsgröße	2,116 (2)	0,064	1,374 (2)	0,052	9,837 (2) **	0,139	6,246 (2) *	0,111	2,374 (2)	0,068
Personenspezifische Prädiktoren										
Alter	0,134 (2)	0,016	0,954 (2)	0,062	1,778 (2)	0,059	5,089 (2)	0,100	0,405 (2)	0,028
Geschlecht	2,521 (1)	0,070	0,701 (1)	0,037	0,054 (1)	0,010	0,076 (1)	0,012	0,324 (1)	0,025
Ausbildungsberuf	1,850 (1)	0,061	0,093 (1)	0,014	0,131 (1)	0,016	0,025 (1)	0,007	0,813 (1)	0,040
Höchster Schulabschluss	4,618 (2)	0,095	2,264 (2)	0,067	3,070 (2)	0,078	0,627 (2)	0,035	0,191 (2)	0,019
Staatsangehörigkeit	0,077 (1)	0,012	2,931 (1)	0,076	1,263 (1)	0,050	0,135 (1)	0,016	0,845 (1)	0,041
Auftretenshäufigkeit	45,624 (3) ***	0,300	144,058 (3) ***	0,531	191,434 (3) ***	0,612	149,115 (3) ***	0,542	103,614 (3) ***	0,452
									207,904 (3) ***	0,639
									4,955 (2)	0,099
									1,932 (1)	0,062
									1,199 (1)	0,049
									6,434 (2) *	0,113
									0,947 (1)	0,043
									0,302 (1)	0,024
									214,943 (3) ***	0,650

Tabelle 22: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der „Betriebsform“ des Ausbildungsbetriebes und dem Problem mit dem Aspekt „Zeitdruck während der Arbeit“

Betriebsform		Zeitdruck während der Arbeit		Gesamt
		Trifft nie zu	Trifft zu	
Supermarkt	Anzahl	44	51	95
	Erwartete Anzahl	36,8	58,2	95,0
	% von „Betriebsform“	46,3 %	53,7 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	1,2	-0,9	
(SB)-Warenhaus	Anzahl	18	29	47
	Erwartete Anzahl	18,2	28,8	47,0
	% von „Betriebsform“	38,3 %	61,7 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,0	0,0	
Discounter	Anzahl	21	80	101
	Erwartete Anzahl	39,1	61,9	101,0
	% von „Betriebsform“	20,8 %	79,2 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-2,9	2,3	
Fachgeschäft	Anzahl	68	84	152
	Erwartete Anzahl	58,8	93,2	152,0
	% von „Betriebsform“	44,7 %	55,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	1,2	-1,0	
Fachmarkt	Anzahl	26	42	68
	Erwartete Anzahl	26,3	41,7	68,0
	% von „Betriebsform“	38,2 %	61,8 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,1	0,0	
Kaufhaus	Anzahl	8	7	15
	Erwartete Anzahl	5,8	9,2	15,0
	% von „Betriebsform“	53,3 %	46,7 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,9	-0,7	
Gesamt	Anzahl	185	293	478
	Erwartete Anzahl	185,0	293,0	478,0
	% der Gesamtzahl	38,7 %	61,3 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson: 19,674 (5) Cramers V: 0,203 Signifikanzniveau: 0,001 Anmerkung: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 5,81.				

Tabelle 23: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffens des Arbeitszeitaspekts „Erhalt zeitlicher Vorgaben“ und den dadurch hervorgerufenen Belastungen

Individuelle Häufigkeit des Zutreffens des Aspekts Erhalt zeitlicher Vorgaben		Erhalt zeitlicher Vorgaben		Gesamt
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Trifft immer zu	Anzahl	17	5	22
	Erwartete Anzahl	20,4	1,6	22,0
	% von „Erhalt zeitlicher Vorgaben“	77,3 %	22,7 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,8	2,7	
Trifft häufig zu	Anzahl	90	22	112
	Erwartete Anzahl	103,8	8,2	112,0
	% von „Erhalt zeitlicher Vorgaben“	80,4 %	19,6 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-1,4	4,8	
Trifft selten zu	Anzahl	211	8	219
	Erwartete Anzahl	203,0	16,0	219,0
	% von „Erhalt zeitlicher Vorgaben“	96,3 %	3,7 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,6	-2,0	
Trifft nie zu	Anzahl	153	2	155
	Erwartete Anzahl	143,7	11,3	155,0
	% von „Erhalt zeitlicher Vorgaben“	98,7 %	1,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,8	-2,8	
Gesamt	Anzahl	471	37	508
	Erwartete Anzahl	471,0	37,0	508,0
	% der Gesamtzahl	92,7 %	7,3 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson: 45,624 (3) Cramers V: 0,300 Signifikanzniveau: 0,000 Anmerkung: 1 Zelle (12,5%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,60.				

Tabelle 24: Kontingenztafel und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffens des Arbeitszeitaspekts „Stress durch hohes Kundenaufkommen“ und den dadurch hervorgerufenen Belastungen

Individuelle Häufigkeit des Zutreffens des Aspekts Stress durch hohes Kundenaufkommen		Stress durch hohes Kundenaufkommen		Gesamt
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Trifft immer zu	Anzahl	13	30	43
	Erwartete Anzahl	33,8	9,2	43,0
	% von „Stress durch hohes Kundenaufkommen“	30,2 %	69,8 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-3,6	6,9	
Trifft häufig zu	Anzahl	117	70	187
	Erwartete Anzahl	147,1	39,9	187,0
	% von „Stress durch hohes Kundenaufkommen“	62,6 %	37,4 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-2,5	4,8	
Trifft selten zu	Anzahl	232	8	240
	Erwartete Anzahl	188,8	51,2	240,0
	% von „Stress durch hohes Kundenaufkommen“	96,7 %	3,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	3,1	-6,0	
Trifft nie zu	Anzahl	40	1	41
	Erwartete Anzahl	32,3	8,7	41,0
	% von „Stress durch hohes Kundenaufkommen“	97,6 %	2,4 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	1,4	-2,6	
Gesamt	Anzahl	402	109	511
	Erwartete Anzahl	402,0	109,0	511,0
	% der Gesamtzahl	78,7 %	21,3 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson: 144,058 (3) Cramers V: 0,531 Signifikanzniveau: 0,000 Anmerkung: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,75.				

Tabelle 25: Kontingenztafel und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffens des Arbeitszeitaspekts „Zeitdruck während der Arbeit“ und den dadurch hervorgerufenen Belastungen

Individuelle Häufigkeit des Zutreffens des Aspekts Zeitdruck während der Arbeit		Zeitdruck während der Arbeit		Gesamt
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Trifft immer zu	Anzahl	8	19	27
	Erwartete Anzahl	23,4	3,6	27,0
	% von „Zeitdruck während der Arbeit“	29,6 %	70,4 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-3,2	8,0	
Trifft häufig zu	Anzahl	44	38	82
	Erwartete Anzahl	70,9	11,1	82,0
	% von „Zeitdruck während der Arbeit“	53,7 %	46,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-3,2	8,1	
Trifft selten zu	Anzahl	195	12	207
	Erwartete Anzahl	179,0	28,0	207,0
	% von „Zeitdruck während der Arbeit“	94,2 %	5,8 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	1,2	-3,0	
Trifft nie zu	Anzahl	195	0	195
	Erwartete Anzahl	168,7	26,3	195,0
	% von „Zeitdruck während der Arbeit“	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	2,0	-5,1	
Gesamt	Anzahl	442	69	511
	Erwartete Anzahl	442,0	69,0	511,0
	% der Gesamtzahl	86,5 %	13,5 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson: 191,434 (3) Cramers V: 0,612 Signifikanzniveau: 0,000 Anmerkung: 1 Zelle (12,5%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,65.				

Tabelle 26: Kontingenztafel und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffens des Arbeitszeitaspekts „Überstunden“ und den dadurch hervorgerufenen Belastungen

Individuelle Häufigkeit des Zutreffens des Aspekts Überstunden		Überstunden		Gesamt
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Trifft immer zu	Anzahl	16	36	52
	Erwartete Anzahl	42,3	9,7	52,0
	% von „Überstunden“	30,8 %	69,2 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-4,0	8,4	
Trifft häufig zu	Anzahl	56	34	90
	Erwartete Anzahl	73,2	16,8	90,0
	% von „Überstunden“	62,2 %	37,8 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-2,0	4,2	
Trifft selten zu	Anzahl	177	23	200
	Erwartete Anzahl	162,6	37,4	200,0
	% von „Überstunden“	88,5 %	11,5 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	1,1	-2,4	
Trifft nie zu	Anzahl	164	2	166
	Erwartete Anzahl	135,0	31,0	166,0
	% von „Überstunden“	98,8 %	1,2 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	2,5	-5,2	
Gesamt	Anzahl	413	95	508
	Erwartete Anzahl	413,0	95,0	508,0
	% der Gesamtzahl	81,3 %	18,7 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson: 149,115 (3) Cramers V: 0,542 Signifikanzniveau: 0,000 Anmerkung: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 9,72.				

Tabelle 27: Kontingenztafel und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffens des Arbeitszeitaspekts „Lage der Arbeitszeit“ und den dadurch hervorgerufenen Belastungen

Individuelle Häufigkeit des Zutreffens des Aspekts Lage der Arbeitszeit		Lage der Arbeitszeit		Gesamt
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Trifft immer zu	Anzahl	50	75	125
	Erwartete Anzahl	88,6	36,4	125,0
	% von „Lage der Arbeitszeit“	40,0 %	60,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-4,1	6,4	
Trifft häufig zu	Anzahl	162	66	228
	Erwartete Anzahl	161,6	66,4	228,0
	% von „Lage der Arbeitszeit“	71,1 %	28,9 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,0	-0,1	
Trifft selten zu	Anzahl	114	7	121
	Erwartete Anzahl	85,7	35,3	121,0
	% von „Lage der Arbeitszeit“	94,2 %	5,8 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	3,1	-4,8	
Trifft nie zu	Anzahl	34	0	34
	Erwartete Anzahl	24,1	9,9	34,0
	% von „Lage der Arbeitszeit“	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	2,0	-3,1	
Gesamt	Anzahl	360	148	508
	Erwartete Anzahl	360,0	148,0	508,0
	% der Gesamtzahl	70,9 %	29,1 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson: 103,614 (3) Cramers V: 0,452 Signifikanzniveau: 0,000 Anmerkung: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 9,91.				

Tabelle 28: Kontingenztafel und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffens des Arbeitszeitaspekts „Geringe Freizeit“ und den dadurch hervorgerufenen Belastungen

Individuelle Häufigkeit des Zutreffens des Aspekts Geringe Freizeit		Geringe Freizeit		Gesamt
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Trifft immer zu	Anzahl	31	104	135
	Erwartete Anzahl	77,7	57,3	135,0
	% von „Geringe Freizeit“	23,0 %	77,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-5,3	6,2	
Trifft häufig zu	Anzahl	73	105	178
	Erwartete Anzahl	102,5	75,5	178,0
	% von „Geringe Freizeit“	41,0 %	59,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-2,9	3,4	
Trifft selten zu	Anzahl	118	7	125
	Erwartete Anzahl	72,0	53,0	125,0
	% von „Geringe Freizeit“	94,4 %	5,6 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	5,4	-6,3	
Trifft nie zu	Anzahl	71	0	71
	Erwartete Anzahl	40,9	30,1	71,0
	% von „Geringe Freizeit“	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	4,7	-5,5	
Gesamt	Anzahl	293	216	509
	Erwartete Anzahl	293,0	216,0	509,0
	% der Gesamtzahl	57,6 %	42,4 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson: 207,904 (3) Cramers V: 0,639 Signifikanzniveau: 0,000 Anmerkung: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 30,13.				

Tabelle 29: Kontingenztafel und Ergebnisse der Chi²-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffens des Arbeitszeitaspekts „Weiter Arbeitsweg“ und den dadurch hervorgerufenen Belastungen

Individuelle Häufigkeit des Zutreffens des Aspekts Weiter Arbeitsweg		Weiter Arbeitsweg		Gesamt
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Trifft immer zu	Anzahl	23	43	66
	Erwartete Anzahl	57,4	8,6	66,0
	% von „Weiter Arbeitsweg“	34,8 %	65,2 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-4,5	11,8	
Trifft häufig zu	Anzahl	39	16	55
	Erwartete Anzahl	47,9	7,1	55,0
	% von „Weiter Arbeitsweg“	70,9 %	29,1 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-1,3	3,3	
Trifft selten zu	Anzahl	89	4	93
	Erwartete Anzahl	80,9	12,1	93,0
	% von „Weiter Arbeitsweg“	95,7 %	4,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,9	-2,3	
Trifft nie zu	Anzahl	291	3	294
	Erwartete Anzahl	255,8	38,2	294,0
	% von „Weiter Arbeitsweg“	99,0 %	1,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	2,2	-5,7	
Gesamt	Anzahl	442	66	508
	Erwartete Anzahl	442,0	66,0	508,0
	% der Gesamtzahl	87,0 %	13,0 %	100,0 %
X ² (df) nach Pearson: 214,943 (3) Cramers V: 0,650 Signifikanzniveau: 0,000 Anmerkung: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 7,15.				

Tabelle 30: Kreuztabelle und Chi-Quadrat-Test: Zusammenhang zwischen dem höchsten erreichten Schulabschluss und der Überforderung durch ein zu hohes Unterrichtstempo in der Berufsschule

Höchster Schulabschluss (gruppiert nach Abschlüssen, ohne „kein Abschluss“)		Überforderung durch ein zu hohes Unterrichtstempo in der Berufsschule				Gesamt
		Trifft immer zu	Trifft häufig zu	Trifft selten zu	Trifft nie zu	
Hauptschulabschluss	Anzahl	8	38	69	18	133
	Erwartete Anzahl	5,7	29,3	66,1	32,0	133,0
	% von „Höchster Schulabschluss“	6,0%	28,6%	51,9%	13,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	1,0	1,6	0,4	-2,5	
Fachoberschulreife	Anzahl	13	61	138	54	266
	Erwartete Anzahl	11,4	58,5	132,2	63,9	266,0
	% von „Höchster Schulabschluss“	4,9%	22,9%	51,9%	20,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,5	0,3	0,5	-1,2	
Fach- oder allgemeine Hochschulreife	Anzahl	0	9	37	46	92
	Erwartete Anzahl	3,9	20,2	45,7	22,1	92,0
	% von „Höchster Schulabschluss“	0,0%	9,8%	40,2%	50,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2,0	-2,5	-1,3	5,1	
Gesamt	Anzahl	21	108	244	118	491
	Erwartete Anzahl	21,0	108,0	244,0	118,0	491,0
	% der Gesamtzahl	4,3%	22,0%	49,7%	24,0%	100,0%
X ² (df) nach Pearson:		49,566 (6)				
Cramers V		0,225				
Signifikanzniveau:		0,000				
Anmerkung zum X ² -Test:		1 Zelle (8,3%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,93.				

Tabelle 31: Kreuztabelle und Chi-Quadrat-Test: „Wichtigkeit des Unterrichts in der Berufsschule“ und dem Aspekt „Gute und verständliche Beantwortung von Fragen“

Aussage zum Berufsschulunterricht: Gute und verständliche Beantwortung der Fragen		Wichtigkeit des Unterrichts in der Berufsschule (aggregiert)		Gesamt
		(sehr) wichtig	(ganz) unwichtig	
Trifft immer zu	Anzahl	88	4	92
	Erwartete Anzahl	81,2	10,8	92,0
	% von „Gute und verständl. Beantwortung der Fragen“	95,7%	4,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,8	-2,1	
Trifft häufig zu	Anzahl	287	28	315
	Erwartete Anzahl	278,1	36,9	315,0
	% von „Gute und verständl. Beantwortung der Fragen“	91,1%	8,9%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,5	-1,5	
Trifft selten zu	Anzahl	65	20	85
	Erwartete Anzahl	75,0	10,0	85,0
	% von „Gute und verständl. Beantwortung der Fragen“	76,5%	23,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,2	3,2	
Trifft nie zu	Anzahl	5	7	12
	Erwartete Anzahl	10,6	1,4	12,0
	% von „Gute und verständl. Beantwortung der Fragen“	41,7%	58,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,7	4,7	
Gesamt	Anzahl	445	59	504
	Erwartete Anzahl	445,0	59,0	504,0
	% der Gesamtzahl	88,3%	11,7%	100,0%
X ² (df) nach Pearson:		43,975 (3)		
Cramers V		0,295		
Signifikanzniveau:		0,000		
Anmerkung zum X ² -Test:		1 Zelle (12,5%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,40.		

Tabelle 32: Kreuztabelle und Chi-Quadrat-Test: Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Qualität des Berufsschulunterrichts und dem Aspekt „Gute und verständliche Beantwortung von Fragen“

Aussage zum Berufsschulunterricht: Gute und verständliche Beantwortung der Fragen		Zufriedenheit mit der Qualität des Berufsschulunterrichts (aggregiert)			Gesamt
		zufrieden	Im großen und ganzen zufrieden	unzufrieden	
Trifft immer zu	Anzahl	87	6	1	94
	Erwartete Anzahl	48,4	31,3	14,3	94,0
	% von „Gute und verständl. Beantwortung der Fragen“	92,6%	6,4%	1,1%	100,0%
	Standardisierte Residuen	5,6	-4,5	-3,5	
Trifft häufig zu	Anzahl	157	127	35	319
	Erwartete Anzahl	164,2	106,1	48,7	319,0
	% von „Gute und verständl. Beantwortung der Fragen“	49,2%	39,8%	11,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,6	2,0	-2,0	
Trifft selten zu	Anzahl	18	36	32	86
	Erwartete Anzahl	44,3	28,6	13,1	86,0
	% von „Gute und verständl. Beantwortung der Fragen“	20,9%	41,9%	37,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-3,9	1,4	5,2	
Trifft nie zu	Anzahl	1	1	10	12
	Erwartete Anzahl	6,2	4,0	1,8	12,0
	% von „Gute und verständl. Beantwortung der Fragen“	8,3%	8,3%	83,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2,1	-1,5	6,0	
Gesamt	Anzahl	263	170	78	511
	Erwartete Anzahl	263,0	170,0	78,0	511,0
	% der Gesamtzahl	51,5%	33,3%	15,3%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 159,572 (6) Cramers V 0,395 Signifikanzniveau: 0,000 Anmerkung zum X ² - 2 Zellen (16,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,83. Test:					

Im Betrieb angebotene Maßnahmen zu Kenntnisvermittlung:		Zufriedenheit mit der Ausbildung im Betrieb					Gesamt
		Sehr zu- frieden	Zufrieden	Im Großen und Gan- zen zufrie- den	Weniger zufrieden	Überhaupt nicht zu- frieden	
Keine. Erwerb der Kenntnisse bei der täglichen Arbeit							
Nicht genannt	Anzahl	158	163	66	26	9	422
	Erwartete Anzahl	149,5	152,0	74,3	28,1	18,2	422,0
	% von „Tägliche Arbeit“	37,4%	38,6%	15,6%	6,2%	2,1%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,7	0,9	-1,0	-0,4	-2,2	
Genannt	Anzahl	23	21	24	8	13	89
	Erwartete Anzahl	31,5	32,0	15,7	5,9	3,8	89,0
	% von „Tägliche Arbeit“	25,8%	23,6%	27,0%	9,0%	14,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,5	-2,0	2,1	0,9	4,7	
Gesamt	Anzahl	181	184	90	34	22	511
	Erwartete Anzahl	181,0	184,0	90,0	34,0	22,0	511,0
	% der Gesamtzahl	35,4%	36,0%	17,6%	6,7%	4,3%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 40,203 (4) Cramers V: 0,280 Signifikanzniveau: 0,000							
Anmerkung zum X ² -Test: 1 Zelle (10,0%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,83.							
Teilnahme an Schulungen (z.B. von Lieferanten oder Herstellern)							
Nicht genannt	Anzahl	47	49	32	15	15	158
	Erwartete Anzahl	56,0	56,9	27,8	10,5	6,8	158,0
	% von „Teilnahme an Schulungen“	29,7%	31,0%	20,3%	9,5%	9,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,2	-1,0	0,8	1,4	3,1	
Genannt	Anzahl	134	135	58	19	7	353
	Erwartete Anzahl	125,0	127,1	62,2	23,5	15,2	353,0
	% von „Teilnahme an Schulungen“	38,0%	38,2%	16,4%	5,4%	2,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,8	0,7	-0,5	-0,9	-2,1	
Gesamt	Anzahl	181	184	90	34	22	511
	Erwartete Anzahl	181,0	184,0	90,0	34,0	22,0	511,0
	% der Gesamtzahl	35,4%	36,0%	17,6%	6,7%	4,3%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 21,643 (4) Cramers V: 0,206 Signifikanzniveau: 0,000							
Anmerkung zum X ² -Test: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 6,80.							
Einweisungen durch Vorgesetzte / Ausbilder / Kollegen							
Nicht genannt	Anzahl	36	57	32	12	14	151
	Erwartete Anzahl	53,5	54,4	26,6	10,0	6,5	151,0
	% von „Einweisungen“	23,8%	37,7%	21,2%	7,9%	9,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2,4	0,4	1,0	0,6	2,9	
Genannt	Anzahl	145	127	58	22	8	360
	Erwartete Anzahl	127,5	129,6	63,4	24,0	15,5	360,0
	% von „Einweisungen“	40,3%	35,3%	16,1%	6,1%	2,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	1,5	-0,2	-0,7	-0,4	-1,9	
Gesamt	Anzahl	181	184	90	34	22	511
	Erwartete Anzahl	181,0	184,0	90,0	34,0	22,0	511,0
	% der Gesamtzahl	35,4%	36,0%	17,6%	6,7%	4,3%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 22,671 (4) Cramers V: 0,211 Signifikanzniveau: 0,000							
Anmerkung zum X ² -Test: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 6,50.							
Bereitstellen von Informationsmaterial (z.B. Prospekte)							
Nicht genannt	Anzahl	57	76	39	17	18	207
	Erwartete Anzahl	73,3	74,5	36,5	13,8	8,9	207,0
	% von „Informationsmaterial“	27,5%	36,7%	18,8%	8,2%	8,7%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,9	0,2	0,4	0,9	3,0	
Genannt	Anzahl	124	108	51	17	4	304
	Erwartete Anzahl	107,7	109,5	53,5	20,2	13,1	304,0
	% von „Informationsmaterial“	40,8%	35,5%	16,8%	5,6%	1,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	1,6	-0,1	-0,3	-0,7	-2,5	
Gesamt	Anzahl	181	184	90	34	22	511
	Erwartete Anzahl	181,0	184,0	90,0	34,0	22,0	511,0
	% der Gesamtzahl	35,4%	36,0%	17,6%	6,7%	4,3%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 23,302 (4) Cramers V: 0,214 Signifikanzniveau: 0,000							
Anmerkung zum X ² -Test: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5							

Tabelle 34: Kreuztabelle und Chi-Quadrat-Test: „Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Ausbildung im Betrieb“ und potentielle Prädiktoren

		Zufriedenheit mit der Ausbildung im Betrieb (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Interesse des Betriebes an den Berufsschulinhalten					
Trifft immer zu	Anzahl	36	6	5	47
	Erwartete Anzahl	33,6	8,2	5,2	47,0
	% von „Interesse des Betriebes an Berufsschulinhalten“	76,6%	12,8%	10,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,4	-0,8	-0,1	
Trifft häufig zu	Anzahl	97	11	4	112
	Erwartete Anzahl	80,0	19,6	12,3	112,0
	% von „Interesse des Betriebes an Berufsschulinhalten“	86,6%	9,8%	3,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	1,9	-1,9	-2,4	
Trifft selten zu	Anzahl	147	33	22	202
	Erwartete Anzahl	144,3	35,4	22,3	202,0
	% von „Interesse des Betriebes an Berufsschulinhalten“	72,8%	16,3%	10,9%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,2	-0,4	-0,1	
Trifft nie zu	Anzahl	83	39	25	147
	Erwartete Anzahl	105,0	25,8	16,2	147,0
	% von „Interesse des Betriebes an Berufsschulinhalten“	56,5%	26,5%	17,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2,2	2,6	2,2	
Gesamt	Anzahl	363	89	56	508
	Erwartete Anzahl	363,0	89,0	56,0	508,0
	% der Gesamtzahl	71,5%	17,5%	11,0%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 30,240 (6) Cramers V: 0,173 Signifikanzniveau: 0,000					
Anmerkung zum X ² -Test: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 5,18.					
Inhaltliche Absprache zwischen Betrieb und Berufsschule					
Trifft immer zu	Anzahl	18	1	2	21
	Erwartete Anzahl	15,0	3,7	2,3	21,0
	% von „Inhaltl. Absprache zw. Betrieb und Berufsschule“	85,7%	4,8%	9,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,8	-1,4	-0,2	
Trifft häufig zu	Anzahl	77	10	11	98
	Erwartete Anzahl	69,8	17,3	10,9	98,0
	% von „Inhaltl. Absprache zw. Betrieb und Berufsschule“	78,6%	10,2%	11,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,9	-1,8	0,0	
Trifft selten zu	Anzahl	153	38	17	208
	Erwartete Anzahl	148,2	36,7	23,1	208,0
	% von „Inhaltl. Absprache zw. Betrieb und Berufsschule“	73,6%	18,3%	8,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,4	0,2	-1,3	
Trifft nie zu	Anzahl	111	40	26	177
	Erwartete Anzahl	126,1	31,3	19,7	177,0
	% von „Inhaltl. Absprache zw. Betrieb und Berufsschule“	62,7%	22,6%	14,7%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,3	1,6	1,4	
Gesamt	Anzahl	359	89	56	504
	Erwartete Anzahl	359,0	89,0	56,0	504,0
	% der Gesamtzahl	71,2%	17,7%	11,1%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 14,578 (6) Cramers V: 0,120 Signifikanzniveau: 0,024					
Anmerkung zum X ² -Test: 2 Zellen (16,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,33.					
Häufigkeit von Anerkennung der Leistungen durch Vorgesetzte/Ausbilder/Kollegen					
Trifft immer zu	Anzahl	112	10	4	126
	Erwartete Anzahl	90,6	22,2	13,2	126,0
	% von „Anerkennung der Leistungen im Betrieb“	88,9%	7,9%	3,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	2,2	-2,6	-2,5	
Trifft häufig zu	Anzahl	211	44	17	272
	Erwartete Anzahl	195,7	47,8	28,5	272,0
	% von „Anerkennung der Leistungen im Betrieb“	77,6%	16,2%	6,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	1,1	-0,6	-2,2	
Trifft selten zu	Anzahl	39	35	24	98
	Erwartete Anzahl	70,5	17,2	10,3	98,0
	% von „Anerkennung der Leistungen im Betrieb“	39,8%	35,7%	24,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-3,8	4,3	4,3	
Trifft nie zu	Anzahl	2	0	8	10
	Erwartete Anzahl	7,2	1,8	1,0	10,0
	% von „Anerkennung der Leistungen im Betrieb“	20,0%	,0%	80,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,9	-1,3	6,8	
Gesamt	Anzahl	364	89	53	506
	Erwartete Anzahl	364,0	89,0	53,0	506,0
	% der Gesamtzahl	71,9%	17,6%	10,5%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 126,676 (6) Cramers V: 0,354 Signifikanzniveau: 0,000					
Anmerkung zum X ² -Test: 2 Zellen (16,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,05.					

Fortsetzung Tabelle 34

		Zufriedenheit mit der Ausbildung im Betrieb (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Wichtigkeit der Anerkennung von im Betrieb erbrachten Leistungen (gruppiert)					
(Sehr) wichtig	Anzahl	360	84	49	493
	Erwartete Anzahl	354,1	87,1	51,8	493,0
	% von „Wichtigkeit von Lob durch den Lehrer“	73,0%	17,0%	9,9%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,3	-0,3	-0,4	
(Ganz) unwichtig	Anzahl	2	5	4	11
	Erwartete Anzahl	7,9	1,9	1,2	11,0
	% von „Wichtigkeit von Lob durch den Lehrer“	18,2%	45,5%	36,4%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2,1	2,2	2,6	
Gesamt	Anzahl	362	89	53	504
	Erwartete Anzahl	362,0	89,0	53,0	504,0
	% der Gesamtzahl	71,8%	17,7%	10,5%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 16,570 (2) Cramers V: 0,181 Signifikanzniveau: 0,000					
Anmerkung zum X ² -Test: 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,16.					
Ausbildungsberuf ist Wunschberuf					
Ja	Anzahl	177	26	7	210
	Erwartete Anzahl	149,7	37,0	23,3	210,0
	% von „Ausbildungsberuf ist Wunschberuf“	84,3%	12,4%	3,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	2,2	-1,8	-3,4	
Teils, teils	Anzahl	130	45	25	200
	Erwartete Anzahl	142,6	35,2	22,2	200,0
	% von „Ausbildungsberuf ist Wunschberuf“	65,0%	22,5%	12,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,1	1,6	0,6	
Nein	Anzahl	53	18	24	95
	Erwartete Anzahl	67,7	16,7	10,5	95,0
	% von „Ausbildungsberuf ist Wunschberuf“	55,8%	18,9%	25,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,8	0,3	4,1	
Gesamt	Anzahl	360	89	56	505
	Erwartete Anzahl	360,0	89,0	56,0	505,0
	% der Gesamtzahl	71,3%	17,6%	11,1%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 44,317 (4) Cramers V: 0,209 Signifikanzniveau: 0,000					
Anmerkung zum X ² -Test: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 10,53.					

Tabelle 35: Kreuztabelle und Chi-Quadrat-Test: „Zufriedenheit der Auszubildenden mit den täglichen Tätigkeiten“ und potentielle Prädiktoren

		Zufriedenheit mit den täglichen Tätigkeiten (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Interesse des Betriebes an den Berufsschulhalten					
Trifft immer zu	Anzahl	35	8	4	47
	Erwartete Anzahl	31,0	11,4	4,6	47,0
	% von „Interesse des Betriebes an Berufsschulhalten“	74,5%	17,0%	8,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,7	-1,0	-0,3	
Trifft häufig zu	Anzahl	86	19	5	110
	Erwartete Anzahl	72,5	26,6	10,8	110,0
	% von „Interesse des Betriebes an Berufsschulhalten“	78,2%	17,3%	4,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	1,6	-1,5	-1,8	
Trifft selten zu	Anzahl	129	57	18	204
	Erwartete Anzahl	134,5	49,4	20,1	204,0
	% von „Interesse des Betriebes an Berufsschulhalten“	63,2%	27,9%	8,8%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,5	1,1	-0,5	
Trifft nie zu	Anzahl	85	39	23	147
	Erwartete Anzahl	96,9	35,6	14,5	147,0
	% von „Interesse des Betriebes an Berufsschulhalten“	57,8%	26,5%	15,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,2	0,6	2,2	
Gesamt	Anzahl	335	123	50	508
	Erwartete Anzahl	335,0	123,0	50,0	508,0
	% der Gesamtzahl	65,9%	24,2%	9,8%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 17,869 (6) Cramers V: 0,133 Signifikanzniveau: 0,007					
Anmerkung zum X ² -Test: 1 Zelle (8,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,63.					

Fortsetzung Tabelle 35

		Zufriedenheit mit den täglichen Tätigkeiten (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Inhaltliche Absprache zwischen Betrieb und Berufsschule					
Trifft immer zu	Anzahl	19	1	1	21
	Erwartete Anzahl	13,8	5,1	2,0	21,0
	% von „Inhaltl. Absprache zw. Betrieb und Berufsschule“	90,5%	4,8%	4,8%	100,0%
	Standardisierte Residuen	1,4	-1,8	-0,7	
Trifft häufig zu	Anzahl	65	26	6	97
	Erwartete Anzahl	63,9	23,7	9,4	97,0
	% von „Inhaltl. Absprache zw. Betrieb und Berufsschule“	67,0%	26,8%	6,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,1	0,5	-1,1	
Trifft selten zu	Anzahl	143	51	15	209
	Erwartete Anzahl	137,7	51,0	20,3	209,0
	% von „Inhaltl. Absprache zw. Betrieb und Berufsschule“	68,4%	24,4%	7,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,5	0,0	-1,2	
Trifft nie zu	Anzahl	105	45	27	177
	Erwartete Anzahl	116,6	43,2	17,2	177,0
	% von „Inhaltl. Absprache zw. Betrieb und Berufsschule“	59,3%	25,4%	15,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,1	0,3	2,4	
Gesamt	Anzahl	332	123	49	504
	Erwartete Anzahl	332,0	123,0	49,0	504,0
	% der Gesamtzahl	65,9%	24,4%	9,7%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 15,676 (6) Cramers V: 0,125 Signifikanzniveau: 0,016					
Anmerkung zum X ² -Test: 1 Zelle (8,3%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,04.					
Häufigkeit von Anerkennung der Leistungen durch Vorgesetzte/Ausbilder/Kollegen					
Trifft immer zu	Anzahl	106	13	6	125
	Erwartete Anzahl	82,3	30,4	12,4	125,0
	% von „Anerkennung der Leistungen im Betrieb“	84,8%	10,4%	4,8%	100,0%
	Standardisierte Residuen	2,6	-3,2	-1,8	
Trifft häufig zu	Anzahl	192	67	14	273
	Erwartete Anzahl	179,7	66,4	27,0	273,0
	% von „Anerkennung der Leistungen im Betrieb“	70,3%	24,5%	5,1%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,9	0,1	-2,5	
Trifft selten zu	Anzahl	33	42	23	98
	Erwartete Anzahl	64,5	23,8	9,7	98,0
	% von „Anerkennung der Leistungen im Betrieb“	33,7%	42,9%	23,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-3,9	3,7	4,3	
Trifft nie zu	Anzahl	2	1	7	10
	Erwartete Anzahl	6,6	2,4	1,0	10,0
	% von „Anerkennung der Leistungen im Betrieb“	20,0%	10,0%	70,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,8	-0,9	6,0	
Gesamt	Anzahl	333	123	50	506
	Erwartete Anzahl	333,0	123,0	50,0	506,0
	% der Gesamtzahl	65,8%	24,3%	9,9%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 115,327 (6) Cramers V: 0,338 Signifikanzniveau: 0,000					
Anmerkung zum X ² -Test: 2 Zellen (16,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 0,99.					
Wichtigkeit der Anerkennung von im Betrieb erbrachten Leistungen (gruppiert)					
(Sehr) wichtig	Anzahl	329	118	46	493
	Erwartete Anzahl	323,8	120,3	48,9	493,0
	% von „Wichtigkeit von Lob durch den Lehrer“	66,7%	23,9%	9,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,3	-0,2	-0,4	
(Ganz) unwichtig	Anzahl	2	5	4	11
	Erwartete Anzahl	7,2	2,7	1,1	11,0
	% von „Wichtigkeit von Lob durch den Lehrer“	18,2%	45,5%	36,4%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,9	1,4	2,8	
Gesamt	Anzahl	331	123	50	504
	Erwartete Anzahl	331,0	123,0	50,0	504,0
	% der Gesamtzahl	65,7%	24,4%	9,9%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 13,830 (2) Cramers V: 0,166 Signifikanzniveau: 0,001					
Anmerkung zum X ² -Test: 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,09.					
Ausbildungsberuf ist Wunschberuf					
Ja	Anzahl	164	38	7	209
	Erwartete Anzahl	136,6	51,7	20,7	209,0
	% von „Ausbildungsberuf ist Wunschberuf“	78,5%	18,2%	3,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	2,3	-1,9	-3,0	
Teils, teils	Anzahl	114	69	17	200
	Erwartete Anzahl	130,7	49,5	19,8	200,0
	% von „Ausbildungsberuf ist Wunschberuf“	57,0%	34,5%	8,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,5	2,8	-0,6	
Nein	Anzahl	52	18	26	96
	Erwartete Anzahl	62,7	23,8	9,5	96,0
	% von „Ausbildungsberuf ist Wunschberuf“	54,2%	18,8%	27,1%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,4	-1,2	5,4	
Gesamt	Anzahl	330	125	50	505
	Erwartete Anzahl	330,0	125,0	50,0	505,0
	% der Gesamtzahl	65,3%	24,8%	9,9%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 60,279 (4) Cramers V: 0,244 Signifikanzniveau: 0,000					
Anmerkung zum X ² -Test: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 9,50.					

Tabelle 36: Kreuztabelle und Chi-Quadrat-Test: Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt und dem Interesse des Betriebes an den Berufsschulinhaltungen

Interesse des Betriebes an den Berufsschulinhaltungen		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Trifft immer zu	Anzahl	34	7	6	47
	Erwartete Anzahl	31,6	10,5	4,9	47,0
	% von „Interesse des Betriebes an Berufsschulinhaltungen“	72,3%	14,9%	12,8%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,4	-1,1	0,5	
Trifft häufig zu	Anzahl	91	16	5	112
	Erwartete Anzahl	75,3	25,0	11,6	112,0
	% von „Interesse des Betriebes an Berufsschulinhaltungen“	81,3%	14,3%	4,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	1,8	-1,8	-1,9	
Trifft selten zu	Anzahl	139	47	18	204
	Erwartete Anzahl	137,2	45,6	21,2	204,0
	% von „Interesse des Betriebes an Berufsschulinhaltungen“	68,1%	23,0%	8,8%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,2	0,2	-0,7	
Trifft nie zu	Anzahl	79	44	24	147
	Erwartete Anzahl	98,9	32,9	15,3	147,0
	% von „Interesse des Betriebes an Berufsschulinhaltungen“	53,7%	29,9%	16,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2,0	1,9	2,2	
Gesamt	Anzahl	343	114	53	510
	Erwartete Anzahl	343,0	114,0	53,0	510,0
	% der Gesamtzahl	67,3%	22,4%	10,4%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 25,215 (6) Cramers V: 0,157 Signifikanzniveau: 0,000 Anmerkung zum X ² -Test: <i>1 Zelle (8,3%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,88.</i>					

Tabelle 37: Kreuztabelle und Chi-Quadrat-Test: Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt und dem Einräumen zusätzlicher Lerngelegenheiten im Betrieb

Möglichkeiten im Betrieb, um benötigte Kenntnisse zu erwerben: Keine. Kenntnisse werden bei der täglichen Arbeit erworben		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Nicht genannt	Anzahl	297	93	34	424
	Erwartete Anzahl	285,1	94,2	44,6	424,0
	% von „Tägliche Arbeit“	70,0%	21,9%	8,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,7	-0,1	-1,6	
Genannt	Anzahl	48	21	20	89
	Erwartete Anzahl	59,9	19,8	9,4	89,0
	% von „Tägliche Arbeit“	53,9%	23,6%	22,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,5	0,3	3,5	
Gesamt	Anzahl	345	114	54	513
	Erwartete Anzahl	345,0	114,0	54,0	513,0
	% der Gesamtzahl	67,3%	22,2%	10,5%	100,0%
X ² (df) nach Pearson: 17,529 (2) Cramers V: 0,185 Signifikanzniveau: 0,000 Anmerkung zum X ² -Test: <i>0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 9,37.</i>					

Tabelle 38: Kreuztabelle und Chi-Quadrat-Test: Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Ausbildung insgesamt und potentielle Prädiktoren

Betriebsform des Ausbildungsbetriebes (gruppiert)		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Supermarkt	Anzahl	63	21	12	96
	Erwartete Anzahl	64,7	21,2	10,1	96,0
	% von „Betriebsform“	65,6%	21,9%	12,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,2	0,0	0,6	
(SB)-Warenhaus	Anzahl	30	15	2	47
	Erwartete Anzahl	31,7	10,4	5,0	47,0
	% von „Betriebsform“	63,8%	31,9%	4,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,3	1,4	-1,3	
Discounter	Anzahl	61	30	11	102
	Erwartete Anzahl	68,7	22,5	10,7	102,0
	% von „Betriebsform“	59,8%	29,4%	10,8%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,9	1,6	0,1	
Fachgeschäft	Anzahl	111	24	17	152
	Erwartete Anzahl	102,4	33,5	16,0	152,0
	% von „Betriebsform“	73,0%	15,8%	11,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,8	-1,6	0,2	
Fachmarkt	Anzahl	49	14	5	68
	Erwartete Anzahl	45,8	15,0	7,2	68,0
	% von „Betriebsform“	72,1%	20,6%	7,4%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,5	-0,3	-0,8	
Kaufhaus	Anzahl	12	1	2	15
	Erwartete Anzahl	10,1	3,3	1,6	15,0
	% von „Betriebsform“	80,0%	6,7%	13,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,6	-1,3	0,3	
Sonstiges	Anzahl	13	6	4	23
	Erwartete Anzahl	15,5	5,1	2,4	23,0
	% von „Betriebsform“	56,5%	26,1%	17,4%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,6	0,4	1,0	
Gesamt	Anzahl	339	111	53	503
	Erwartete Anzahl	339,0	111,0	53,0	503,0
	% der Gesamtzahl	67,4%	22,1%	10,5%	100,0%

X²(df) nach Pearson:

15,789 (12)

Cramers V

0,125

Signifikanzniveau:

0,201

Anmerkung zum X²-Test:

4 Zellen (19,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,58.

Bedienform im Ausbildungsbetrieb			Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
			Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Hauptsächlich Selbstbedie- nung		Anzahl	109	37	17	163
		Erwartete Anzahl	110,4	35,4	17,2	163,0
		% von „Bedienform“	66,9%	22,7%	10,4%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-0,1	0,3	0,0	
Hauptsächlich Beratungs- Bedienung		Anzahl	81	16	9	106
		Erwartete Anzahl	71,8	23,0	11,2	106,0
		% von „Bedienform“	76,4%	15,1%	8,5%	100,0%
		Standardisierte Residuen	1,1	-1,5	-0,7	
Sowohl als auch		Anzahl	144	54	26	224
		Erwartete Anzahl	151,8	48,6	23,6	224,0
		% von „Bedienform“	64,3%	24,1%	11,6%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-0,6	0,8	0,5	
Gesamt		Anzahl	334	107	52	493
		Erwartete Anzahl	334,0	107,0	52,0	493,0
		% der Gesamtzahl	67,7%	21,7%	10,5%	100,0%

X²(df) nach Pearson:

5,060 (4)

Cramers V

0,072

Signifikanzniveau:

0,281

Anmerkung zum X²-Test:

0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 11,18.

Fortsetzung Tabelle 38

Betriebsgröße (Anzahl der Mitarbeiter im Ausbildungsbetrieb)		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Unter 10	Anzahl	103	36	20	159
	Erwartete Anzahl	107,5	35,3	16,2	159,0
	% von „Betriebsgröße“	64,8%	22,6%	12,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,4	0,1	0,9	
10-20	Anzahl	104	34	14	152
	Erwartete Anzahl	102,7	33,7	15,5	152,0
	% von „Betriebsgröße“	68,4%	22,4%	9,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,1	0,0	-0,4	
21-49	Anzahl	70	20	8	98
	Erwartete Anzahl	66,2	21,8	10,0	98,0
	% von „Betriebsgröße“	71,4%	20,4%	8,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,5	-0,4	-0,6	
50 und mehr	Anzahl	67	23	10	100
	Erwartete Anzahl	67,6	22,2	10,2	100,0
	% von „Betriebsgröße“	67,0%	23,0%	10,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,1	0,2	-0,1	
Gesamt	Anzahl	344	113	52	509
	Erwartete Anzahl	344,0	113,0	52,0	509,0
	% der Gesamtzahl	67,6%	22,2%	10,2%	100,0%

X²(df) nach Pearson:**2,035 (6)**

Cramers V

0,045

Signifikanzniveau:

0,916Anmerkung zum X²-Test:

0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 10,01.

Häufigkeit von Anerkennung der Leistungen durch Vorgesetzte / Ausbilder / Kollegen		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Trifft immer zu	Anzahl	104	16	6	126
	Erwartete Anzahl	85,3	27,5	13,1	126,0
	% von „Anerkennung der Leistungen im Betrieb“	82,5%	12,7%	4,8%	100,0%
	Standardisierte Residuen	2,0	-2,2	-2,0	
Trifft häufig zu	Anzahl	198	58	18	274
	Erwartete Anzahl	185,5	59,9	28,6	274,0
	% von „Anerkennung der Leistungen im Betrieb“	72,3%	21,2%	6,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,9	-0,2	-2,0	
Trifft selten zu	Anzahl	41	35	22	98
	Erwartete Anzahl	66,4	21,4	10,2	98,0
	% von „Anerkennung der Leistungen im Betrieb“	41,8%	35,7%	22,4%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-3,1	2,9	3,7	
Trifft nie zu	Anzahl	1	2	7	10
	Erwartete Anzahl	6,8	2,2	1,0	10,0
	% von „Anerkennung der Leistungen im Betrieb“	10,0%	20,0%	70,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2,2	-0,1	5,8	
Gesamt	Anzahl	344	111	53	508
	Erwartete Anzahl	344,0	111,0	53,0	508,0
	% der Gesamtzahl	67,7%	21,9%	10,4%	100,0%

X²(df) nach Pearson:**88,438 (6)**

Cramers V

0,295

Signifikanzniveau:

0,000Anmerkung zum X²-Test:

2 Zellen (16,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,04.

Möglichkeiten im Betrieb, um benötigte Kenntnisse zu erwerben: Einweisungen durch Vorgesetzte / Ausbilder / Kollegen		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Nicht genannt	Anzahl	92	36	23	151
	Erwartete Anzahl	101,5	33,6	15,9	151,0
	% von „Einweisungen“	60,9%	23,8%	15,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,9	0,4	1,8	
Genannt	Anzahl	253	78	31	362
	Erwartete Anzahl	243,5	80,4	38,1	362,0
	% von „Einweisungen“	69,9%	21,5%	8,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,6	-0,3	-1,2	
Gesamt	Anzahl	345	114	54	513
	Erwartete Anzahl	345,0	114,0	54,0	513,0
	% der Gesamtzahl	67,3%	22,2%	10,5%	100,0%

X²(df) nach Pearson:**6,026 (2)**

Cramers V

0,108

Signifikanzniveau:

0,049Anmerkung zum X²-Test:

0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 15,89.

Fortsetzung Tabelle 38

Möglichkeiten im Betrieb, um benötigte Kenntnisse zu erwerben: Teilnahme an Schulungen (z.B. von Lieferanten oder Herstellern)		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Nicht genannt	Anzahl	100	31	28	159
	Erwartete Anzahl	106,9	35,3	16,7	159,0
	% von „Schulungen“	62,9%	19,5%	17,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,7	-0,7	2,8	
Genannt	Anzahl	245	83	26	354
	Erwartete Anzahl	238,1	78,7	37,3	354,0
	% von „Schulungen“	69,2%	23,4%	7,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,4	0,5	-1,8	
Gesamt	Anzahl	345	114	54	513
	Erwartete Anzahl	345,0	114,0	54,0	513,0
	% der Gesamtzahl	67,3%	22,2%	10,5%	100,0%

X²(df) nach Pearson:

12,045 (2)

Cramers V

0,156

Signifikanzniveau:

0,002

Anmerkung zum X²-Test:

0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 16,74.

Möglichkeiten im Betrieb, um benötigte Kenntnisse zu erwerben: Bereitstellen von Informationsmaterial (z.B. Prospekte)		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Nicht genannt	Anzahl	129	46	34	209
	Erwartete Anzahl	140,6	46,4	22,0	209,0
	% von „Informationsmaterial“	61,7%	22,0%	16,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,0	-0,1	2,6	
Genannt	Anzahl	216	68	20	304
	Erwartete Anzahl	204,4	67,6	32,0	304,0
	% von „Informationsmaterial“	71,1%	22,4%	6,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,8	0,1	-2,1	
Gesamt	Anzahl	345	114	54	513
	Erwartete Anzahl	345,0	114,0	54,0	513,0
	% der Gesamtzahl	67,3%	22,2%	10,5%	100,0%

X²(df) nach Pearson:

12,656 (2)

Cramers V

0,157

Signifikanzniveau:

0,002

Anmerkung zum X²-Test:

0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 22,00.

Möglichkeiten im Betrieb, um benötigte Kenntnisse zu erwerben: Betriebsinterner Unterricht		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Nicht genannt	Anzahl	207	67	37	311
	Erwartete Anzahl	209,2	69,1	32,7	311,0
	% von „Betriebsinterner Unterricht“	66,6%	21,5%	11,9%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,1	-0,3	0,7	
Genannt	Anzahl	138	47	17	202
	Erwartete Anzahl	135,8	44,9	21,3	202,0
	% von „Betriebsinterner Unterricht“	68,3%	23,3%	8,4%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,2	0,3	-0,9	
Gesamt	Anzahl	345	114	54	513
	Erwartete Anzahl	345,0	114,0	54,0	513,0
	% der Gesamtzahl	67,3%	22,2%	10,5%	100,0%

X²(df) nach Pearson:

1,630(2)

Cramers V

0,056

Signifikanzniveau:

0,443

Anmerkung zum X²-Test:

0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 21,26.

Fortsetzung Tabelle 38

Aussagen zur betrieblichen Ausbildung: Gute und verständliche Erklärungen		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Trifft immer zu	Anzahl	158	23	4	185
	Erwartete Anzahl	124,1	41,6	19,3	185,0
	% von „Gute und verständliche Erklärungen“	85,4%	12,4%	2,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	3,0	-2,9	-3,5	
Trifft häufig zu	Anzahl	136	54	14	204
	Erwartete Anzahl	136,8	45,9	21,3	204,0
	% von „Gute und verständliche Erklärungen“	66,7%	26,5%	6,9%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,1	1,2	-1,6	
Trifft selten zu	Anzahl	40	31	23	94
	Erwartete Anzahl	63,0	21,1	9,8	94,0
	% von „Gute und verständliche Erklärungen“	42,6%	33,0%	24,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2,9	2,1	4,2	
Trifft nie zu	Anzahl	6	6	12	24
	Erwartete Anzahl	16,1	5,4	2,5	24,0
	% von „Gute und verständliche Erklärungen“	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2,5	0,3	6,0	
Gesamt	Anzahl	340	114	53	507
	Erwartete Anzahl	340,0	114,0	53,0	507,0
	% der Gesamtzahl	67,1%	22,5%	10,5%	100,0%

X²(df) nach Pearson:**106,714 (6)**

Cramers V

0,324

Signifikanzniveau:

0,000Anmerkung zum X²-Test:

1 Zelle (8,3%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,51.

Aussagen zur betrieblichen Ausbildung: Tempo bei Erklärungen ist zu hoch		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Trifft immer zu	Anzahl	6	6	6	18
	Erwartete Anzahl	12,1	4,0	1,9	18,0
	% von „Tempo bei Erklärungen zu hoch“	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,7	1,0	3,0	
Trifft häufig zu	Anzahl	27	23	17	67
	Erwartete Anzahl	44,9	15,0	7,0	67,0
	% von „Tempo bei Erklärungen zu hoch“	40,3%	34,3%	25,4%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2,7	2,1	3,8	
Trifft selten zu	Anzahl	177	56	16	249
	Erwartete Anzahl	167,0	55,8	26,2	249,0
	% von „Tempo bei Erklärungen zu hoch“	71,1%	22,5%	6,4%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,8	0,0	-2,0	
Trifft nie zu	Anzahl	128	28	14	170
	Erwartete Anzahl	114,0	38,1	17,9	170,0
	% von „Tempo bei Erklärungen zu hoch“	75,3%	16,5%	8,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	1,3	-1,6	-9	
Gesamt	Anzahl	338	113	53	504
	Erwartete Anzahl	338,0	113,0	53,0	504,0
	% der Gesamtzahl	67,1%	22,4%	10,5%	100,0%

X²(df) nach Pearson:**48,184 (6)**

Cramers V

0,219

Signifikanzniveau:

0,000Anmerkung zum X²-Test:

2 Zellen (16,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,89.

Fortsetzung Tabelle 38

Inhaltliche Absprache zwischen Betrieb und Berufsschule		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Trifft immer zu	Anzahl	18	1	2	21
	Erwartete Anzahl	14,1	4,7	2,2	21,0
	% von „Inhaltl. Absprache zw. Betrieb und Berufsschule“	85,7%	4,8%	9,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	1,0	-1,7	-0,1	
Trifft häufig zu	Anzahl	70	20	8	98
	Erwartete Anzahl	65,7	22,1	10,3	98,0
	% von „Inhaltl. Absprache zw. Betrieb und Berufsschule“	71,4%	20,4%	8,2%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,5	-0,4	-0,7	
Trifft selten zu	Anzahl	143	47	20	210
	Erwartete Anzahl	140,7	47,3	22,0	210,0
	% von „Inhaltl. Absprache zw. Betrieb und Berufsschule“	68,1%	22,4%	9,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,2	0,0	-0,4	
Trifft nie zu	Anzahl	108	46	23	177
	Erwartete Anzahl	118,6	39,9	18,5	177,0
	% von „Inhaltl. Absprache zw. Betrieb und Berufsschule“	61,0%	26,0%	13,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,0	1,0	1,0	
Gesamt	Anzahl	339	114	53	506
	Erwartete Anzahl	339,0	114,0	53,0	506,0
	% der Gesamtzahl	67,0%	22,5%	10,5%	100,0%

$\chi^2(df)$ nach Pearson: **8,221 (6)**

Cramers V: **0,090**

Signifikanzniveau: **0,222**

Anmerkung: zum 2. Zeilen (16,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,20.

χ^2 -Test:

Aussagen zum Berufsschulunterricht Gute und verständliche Beantwortung von Fragen		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Trifft immer zu	Anzahl	69	13	13	95
	Erwartete Anzahl	63,8	21,2	10,0	95,0
	% von „Gute und verständl. Beantwortung von Fragen“	72,6%	13,7%	13,7%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,6	-1,8	0,9	
Trifft häufig zu	Anzahl	215	75	29	319
	Erwartete Anzahl	214,3	71,0	33,6	319,0
	% von „Gute und verständl. Beantwortung von Fragen“	67,4%	23,5%	9,1%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,0	0,5	-0,8	
Trifft selten zu	Anzahl	53	24	9	86
	Erwartete Anzahl	57,8	19,1	9,1	86,0
	% von „Gute und verständl. Beantwortung von Fragen“	61,6%	27,9%	10,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,6	1,1	0,0	
Trifft nie zu	Anzahl	7	2	3	12
	Erwartete Anzahl	8,1	2,7	1,3	12,0
	% von „Gute und verständl. Beantwortung von Fragen“	58,3%	16,7%	25,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,4	-0,4	1,5	
Gesamt	Anzahl	344	114	54	512
	Erwartete Anzahl	344,0	114,0	54,0	512,0
	% der Gesamtzahl	67,2%	22,3%	10,5%	100,0%

$\chi^2(df)$ nach Pearson: **9,624 (6)**

Cramers V: **0,097**

Signifikanzniveau: **0,141**

Anmerkung: zum 2. Zeilen (16,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,27.

χ^2 -Test:

Fortsetzung Tabelle 38

Aussagen zum Berufsschulunterricht Zu hohes Unterrichtstempo		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Trifft immer zu	Anzahl	11	8	4	23
	Erwartete Anzahl	15,4	5,2	2,4	23,0
	% von „Zu hohes Unterrichtstempo“	47,8%	34,8%	17,4%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,1	1,2	1,0	
Trifft häufig zu	Anzahl	75	25	11	111
	Erwartete Anzahl	74,2	25,0	11,7	111,0
	% von „Zu hohes Unterrichtstempo“	67,6%	22,5%	9,9%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,1	0,0	-2	
Trifft selten zu	Anzahl	172	55	21	248
	Erwartete Anzahl	165,8	55,9	26,2	248,0
	% von „Zu hohes Unterrichtstempo“	69,4%	22,2%	8,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,5	-0,1	-1,0	
Trifft nie zu	Anzahl	77	25	17	119
	Erwartete Anzahl	79,6	26,8	12,6	119,0
	% von „Zu hohes Unterrichtstempo“	64,7%	21,0%	14,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,3	-0,4	1,2	
Gesamt	Anzahl	335	113	53	501
	Erwartete Anzahl	335,0	113,0	53,0	501,0
	% der Gesamtzahl	66,9%	22,6%	10,6%	100,0%

X²(df) nach Pearson:**6,881 (6)**

Cramers V

0,083

Signifikanzniveau:

0,332Anmerkung zum X²-Test:

1 Zelle (8,3%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,43.

Aussagen zum Berufsschulunterricht Unterrichtsausfälle und Terminverschiebungen		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Trifft immer zu	Anzahl	8	4	1	13
	Erwartete Anzahl	8,7	2,9	1,4	13,0
	% von „Unterrichtsausfälle und Terminverschiebungen“	61,5%	30,8%	7,7%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,2	0,6	-0,3	
Trifft häufig zu	Anzahl	38	14	6	58
	Erwartete Anzahl	38,8	13,1	6,1	58,0
	% von „Unterrichtsausfälle und Terminverschiebungen“	65,5%	24,1%	10,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,1	0,3	0,0	
Trifft selten zu	Anzahl	187	67	23	277
	Erwartete Anzahl	185,4	62,5	29,1	277,0
	% von „Unterrichtsausfälle und Terminverschiebungen“	67,5%	24,2%	8,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,1	0,6	-1,1	
Trifft nie zu	Anzahl	105	29	23	157
	Erwartete Anzahl	105,1	35,4	16,5	157,0
	% von „Unterrichtsausfälle und Terminverschiebungen“	66,9%	18,5%	14,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,0	-1,1	1,6	
Gesamt	Anzahl	338	114	53	505
	Erwartete Anzahl	338,0	114,0	53,0	505,0
	% der Gesamtzahl	66,9%	22,6%	10,5%	100,0%

X²(df) nach Pearson:**5,976 (6)**

Cramers V

0,077

Signifikanzniveau:

0,426Anmerkung zum X²-Test:

2 Zellen (16,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,36.

Aussagen zum Berufsschulunterricht Lernen in erster Linie für die IHK-Prüfung		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Trifft immer oder häufig zu	Anzahl	285	92	46	423
	Erwartete Anzahl	284,5	94,6	44,0	423,0
	% von „Lernen in erster Linie für die IHK-Prüfung“	67,4%	21,7%	10,9%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,0	-0,3	0,3	
Trifft selten oder nie zu	Anzahl	58	22	7	87
	Erwartete Anzahl	58,5	19,4	9,0	87,0
	% von „Lernen in erster Linie für die IHK-Prüfung“	66,7%	25,3%	8,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,1	0,6	-0,7	
Gesamt	Anzahl	343	114	53	510
	Erwartete Anzahl	343,0	114,0	53,0	510,0
	% der Gesamtzahl	67,3%	22,4%	10,4%	100,0%

X²(df) nach Pearson:**0,965 (2)**

Cramers V

0,044

Signifikanzniveau:

0,617Anmerkung zum X²-Test:

0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 9,04.

Fortsetzung Tabelle 38

Häufigkeit von Anerkennung der Leistungen durch die Lehrkräfte		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Trifft immer zu	Anzahl	34	10	10	54
	Erwartete Anzahl	36,6	11,8	5,6	54,0
	% von „Anerkennung durch die Lehrkräfte“	63,0%	18,5%	18,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,4	-0,5	1,9	
Trifft häufig zu	Anzahl	176	45	21	242
	Erwartete Anzahl	163,9	53,0	25,1	242,0
	% von „Anerkennung durch die Lehrkräfte“	72,7%	18,6%	8,7%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,9	-1,1	-0,8	
Trifft selten zu	Anzahl	110	50	15	175
	Erwartete Anzahl	118,5	38,3	18,1	175,0
	% von „Anerkennung durch die Lehrkräfte“	62,9%	28,6%	8,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,8	1,9	-0,7	
Trifft nie zu	Anzahl	20	5	6	31
	Erwartete Anzahl	21,0	6,8	3,2	31,0
	% von „Anerkennung durch die Lehrkräfte“	64,5%	16,1%	19,4%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,2	-0,7	1,6	
Gesamt	Anzahl	340	110	52	502
	Erwartete Anzahl	340,0	110,0	52,0	502,0
	% der Gesamtzahl	67,7%	21,9%	10,4%	100,0%

X²(df) nach Pearson:**14,341 (6)**

Cramers V

0,120

Signifikanzniveau:

0,026Anmerkung zum X²-Test:

1 Zelle (8,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,21.

Alter (gruppiert)		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
16-17	Anzahl	71	22	12	105
	Erwartete Anzahl	71,2	23,0	10,8	105,0
	% von „Alter“	67,6%	21,0%	11,4%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,0	-0,2	0,4	
18-21	Anzahl	227	78	33	338
	Erwartete Anzahl	229,3	74,0	34,7	338,0
	% von „Alter“	67,2%	23,1%	9,8%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,2	0,5	-0,3	
22-35	Anzahl	46	11	7	64
	Erwartete Anzahl	43,4	14,0	6,6	64,0
	% von „Alter“	71,9%	17,2%	10,9%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,4	-0,8		
Gesamt	Anzahl	344	111	52	507
	Erwartete Anzahl	344,0	111,0	52,0	507,0
	% der Gesamtzahl	67,9%	21,9%	10,3%	100,0%

X²(df) nach Pearson:**1,333 (4)**

Cramers V

0,036

Signifikanzniveau:

0,856Anmerkung zum X²-Test:

0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 6,56.

Geschlecht		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Weiblich	Anzahl	189	65	28	282
	Erwartete Anzahl	191,3	61,7	28,9	282,0
	% von „Geschlecht“	67,0%	23,0%	9,9%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,2	0,4	-0,2	
Männlich	Anzahl	155	46	24	225
	Erwartete Anzahl	152,7	49,3	23,1	225,0
	% von „Geschlecht“	68,9%	20,4%	10,7%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,2	-0,5	0,2	
Gesamt	Anzahl	344	111	52	507
	Erwartete Anzahl	344,0	111,0	52,0	507,0
	% der Gesamtzahl	67,9%	21,9%	10,3%	100,0%

X²(df) nach Pearson:**0,519 (2)**

Cramers V

0,032

Signifikanzniveau:

0,772Anmerkung zum X²-Test:

0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 23,08.

Fortsetzung Tabelle 38

Ausbildungsberuf		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Kauffrau/-mann	Anzahl	176	56	25	257
	Erwartete Anzahl	173,7	56,0	27,2	257,0
	% von „Ausbildungsberuf“	68,5%	21,8%	9,7%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,2	0,0	-0,4	
Verkäufer/in	Anzahl	162	53	28	243
	Erwartete Anzahl	164,3	53,0	25,8	243,0
	% von „Ausbildungsberuf“	66,7%	21,8%	11,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,2	0,0	0,4	
Gesamt	Anzahl	338	109	53	500
	Erwartete Anzahl	338,0	109,0	53,0	500,0
	% der Gesamtzahl	67,6%	21,8%	10,6%	100,0%

X²(df) nach Pearson:**0,441 (2)**

Cramers V

0,030

Signifikanzniveau:

0,802Anmerkung zum X²-Test:

0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 25,76.

Höchster Schulabschluss (gruppiert nach Abschluss, ohne kein Abschluss)		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Hauptschulabschluss	Anzahl	100	28	11	139
	Erwartete Anzahl	93,7	30,7	14,6	139,0
	% von „Höchster Schulabschluss“	71,9%	20,1%	7,9%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,7	-0,5	-1,0	
Fachoberschulreife	Anzahl	178	63	30	271
	Erwartete Anzahl	182,6	59,8	28,6	271,0
	% von „Höchster Schulabschluss“	65,7%	23,2%	11,1%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,3	0,4	0,3	
Fach- oder allgemeine Hochschulreife	Anzahl	61	20	12	93
	Erwartete Anzahl	62,7	20,5	9,8	93,0
	% von „Höchster Schulabschluss“	65,6%	21,5%	12,9%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,2	-0,1	0,7	
Gesamt	Anzahl	339	111	53	503
	Erwartete Anzahl	339,0	111,0	53,0	503,0
	% der Gesamtzahl	67,4%	22,1%	10,5%	100,0%

X²(df) nach Pearson:**2,482 (4)**

Cramers V

0,050

Signifikanzniveau:

0,648Anmerkung zum X²-Test:

0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 9,80.

Staatsangehörigkeit		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Andere	Anzahl	55	14	12	81
	Erwartete Anzahl	54,8	17,7	8,5	81,0
	% von „Staatsangehörigkeit“	67,9%	17,3%	14,8%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,0	-0,9	1,2	
Deutsch	Anzahl	288	97	41	426
	Erwartete Anzahl	288,2	93,3	44,5	426,0
	% von „Staatsangehörigkeit“	67,6%	22,8%	9,6%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,0	0,4	-0,5	
Gesamt	Anzahl	343	111	53	507
	Erwartete Anzahl	343,0	111,0	53,0	507,0
	% der Gesamtzahl	67,7%	21,9%	10,5%	100,0%

X²(df) nach Pearson:**2,690 (2)**

Cramers V

0,073

Signifikanzniveau:

0,260Anmerkung zum X²-Test:

0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,47.

Fortsetzung Tabelle 38

Ausbildungsberuf ist Wunschberuf		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Ja	Anzahl	179	24	7	210
	Erwartete Anzahl	140,4	47,2	22,4	210,0
	% von „Ausbildungsberuf ist Wunschberuf“	85,2%	11,4%	3,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	3,3	-3,4	-3,2	
Teils, teils	Anzahl	115	66	20	201
	Erwartete Anzahl	134,4	45,2	21,4	201,0
	% von „Ausbildungsberuf ist Wunschberuf“	57,2%	32,8%	10,0%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,7	3,1	-0,3	
Nein	Anzahl	45	24	27	96
	Erwartete Anzahl	64,2	21,6	10,2	96,0
	% von „Ausbildungsberuf ist Wunschberuf“	46,9%	25,0%	28,1%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-2,4	0,5	5,2	
Gesamt	Anzahl	339	114	54	507
	Erwartete Anzahl	339,0	114,0	54,0	507,0
	% der Gesamtzahl	66,9%	22,5%	10,7%	100,0%

X²(df) nach Pearson:**78,576 (4)**

Cramers V

0,278

Signifikanzniveau:

0,000Anmerkung zum X²-Test:

0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 10,22.

Wichtigkeit der Anerkennung von in der Berufsschule (gruppiert)		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
(Sehr) wichtig	Anzahl	316	100	49	465
	Erwartete Anzahl	314,9	101,6	48,5	465,0
	% von „Wichtigkeit von Anerkennung in der Berufsschule“	68,0%	21,5%	10,5%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,1	-0,2	0,1	
(Ganz) unwichtig	Anzahl	28	11	4	43
	Erwartete Anzahl	29,1	9,4	4,5	43,0
	% von „Wichtigkeit von Anerkennung in der Berufsschule“	65,1%	25,6%	9,3%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-0,2	0,5	-0,2	
Gesamt	Anzahl	344	111	53	508
	Erwartete Anzahl	344,0	111,0	53,0	508,0
	% der Gesamtzahl	67,7%	21,9%	10,4%	100,0%

X²(df) nach Pearson:**0,404 (2)**

Cramers V

0,028

Signifikanzniveau:

0,817Anmerkung zum X²-Test:

1 Zelle (16,7%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,49.

Wichtigkeit der Anerkennung von im Betrieb erbrachten Leistungen (gruppiert)		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt (gruppiert)			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
(Sehr) wichtig	Anzahl	339	107	49	495
	Erwartete Anzahl	334,6	108,6	51,8	495,0
	% von „Wichtigkeit der Anerkennung von im Betrieb erbrachten Leistungen“	68,5%	21,6%	9,9%	100,0%
	Standardisierte Residuen	0,2	-0,2	-0,4	
(Ganz) unwichtig	Anzahl	3	4	4	11
	Erwartete Anzahl	7,4	2,4	1,2	11,0
	% von „Wichtigkeit der Anerkennung von im Betrieb erbrachten Leistungen“	27,3%	36,4%	36,4%	100,0%
	Standardisierte Residuen	-1,6	1,0	2,7	
Gesamt	Anzahl	342	111	53	506
	Erwartete Anzahl	342,0	111,0	53,0	506,0
	% der Gesamtzahl	67,6%	21,9%	10,5%	100,0%

X²(df) nach Pearson:**10,966 (2)**

Cramers V

0,147

Signifikanzniveau:

0,004Anmerkung zum X²-Test:

2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,15.